



**НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ**

ДЕПАРТАМЕНТ „РОМАНИСТИКА И ГЕРМАНИСТИКА”

АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИЯ

**ПЕДАГОГИЧЕСКА МЕДИАЦИЯ ЧРЕЗ ПЕРСОНАЛЕН  
КОМПЮТЪР В ЧУЖДООЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ  
(САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА И КОНТРОЛ)**

гл. ас. Милен Шипчанов

за присъждане на образователна и научна степен „доктор”  
по научна специалност 05.07.03  
Методика на обучението по френски език

Научен консултант:  
доц. д-р Анелия Бръмбарова

София, 2012 г.



## **ВЪВЕДЕНИЕ**

През последните десетилетия рязко се повиши натрупването на огромни количества информация във всички направления. Промените в общественно-икономическия живот на нашата страна, разкриването за външния свят и разширяването на международните контакти, както и стремежът за бързо запознаване с постиженията на световната научна мисъл изведоха на преден план необходимостта от нови форми, методи и принципи на преподаване на чужди езици. Появиха се нови методи на обучение: след аудио-лингвалния, аудио-визуалния, сугестопедичния и др., на преден план излязоха комуникативният, комплексно-интегралният и др. методи.

Едно от направленията за повишаване на ефективността на съвременното чуждоезиково обучение (ЧЕО) е системното прилагане на разнообразни технически средства (ТСО) в учебния процес. През последните години в много страни в света, в това число и в България, във всички сфери на живота трайно навлезе едно съвременно и твърде мощно техническо средство - микрокомпютърната техника. В същото време, много преподаватели и учители по чужд език продължават да търсят средства за по-добро илюстриране (визуално и слухово) на процеса на обучение по чужд език. В много от случаите техническите учебни средства въобще и компютърът в частност се използват неорганизирано, стихийно, без предварителна подготовка и без ясни цели и принципи при изготвянето на педагогическата документация.

В стремежа да достигнем стандарта на приложение на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) в областта на чуждоезиковото обучение в страните от Западна и Централна Европа, не бива да забравяме и за изграждането на виртуалната култура. Не е достатъчно само да използваме новите технологии, но също така е да ги разбираме, да познаваме връзките помежду им и да възприемаме различните контексти, в които те могат да се представят. Развивайки виртуалната култура, ние променяме всичко, което се отнася до отношението ни с познанието и всекидневния ни живот. Ние сме принудени да бъдем по-комуникативни, следователно по-ефикасни във валоризацията на културата ни и да контрираме негативните и

ненужните влияния върху самоличността ни. За да се развиваме и да развиваме нашата култура, ние се нуждаем от инструментите на новите и комуникационните технологии. В този си устрем ние също придаваме смисъл на тези технологии.

Оттук следва да потърсим отговор на въпросите: Какви са предимствата на електронни технологии от методическа гледна точка на чуждоезиковото обучение, за да отговорят на новите изисквания в съвременното ЧЕО? Какви принципи трябва да се спазват при подготовката и прилагането на компютъра в ЧЕО? Как да се съчетаят ефективно електронните технологии с останалите традиционни технически учебни средства и по този начин да допринесат за повишаване качеството на обучението?

## **I. ЦЕЛ, ЗАДАЧИ, ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

### **I.1. ИЗБОР НА ТЕМАТА**

С термина “медиация” искаме да насочим вниманието към педагогическата роля на компютъра като втори медиатор, действащ заедно и/или самостоятелно с първия медиатор, а именно преподавателя. Желанието ни е да преодолеем схващането, проявявано от мнозина, че новите технологии могат да осъществят самостоятелно обучение по чужд език, т.е. да се превърнат в панацея на обучението въобще и на това по чужд език в частност. Стремешът ни е да покажем как информационните и комуникационните технологии могат да осигурят на обучаваните относително автономно обучение в съчетание с класическите форми на обучение.

### **I.2. ОБЕКТ И ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

**1. Обект на изследването** – учебният процес по чужд език чрез съвременни (информационни и комуникационни) средства на обучение.

**2. Предмет на изследването** – самостоятелната подготовка чрез активно използване на ИКТ на студенти по френски език – базово обучение на Програма Романистика с френски език, както и студенти от курсовете ОООК по френски език, равнище А1.

### **I.3. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ**

Подобно на други технически средства, персоналният компютър навлиза в сферата на образованието преди да бъде изготвена научно обоснована методика за неговото използване за целите на обучението. Преките ни наблюдения и изследваните литературни източници показват, че в областта на приложението на персонални компютри в обучението въобще и конкретно в чуждоезиковото обучение има значителни празнини и методиката на ЧЕО трябва да посочи най-правилния път за въвеждане на микропроцесорната техника в учебния процес.

Твърде непълни и недостатъчно ясни са познанията по въпросите за влиянието на тази техника върху усвояването на езика-цел и за начините на прилагането ѝ в съчетание с други учебни технически средства. От друга страна, при възрастните обучавани се наблюдава повишена мотивация и засилен интерес към възможностите за интензификация на учебния процес/процеса на езиковоусвояване чрез изпълнение на езиковите упражнения и към автономно усъвършенстване на комуникативната компетентност чрез

самостоятелната работа. С предимствата си пред останалите традиционни технически средства за обучение (ТСО), ПК може да задоволи тези повишени изисквания.

Като имаме пред вид важноста на проблема за модернизиране и оптимизиране на учебния процес чрез съвременни средства за обучение, ние си поставяме следната **цел**:

Да покажем, че чрез системно прилагане на качествени и съобразени с нуждите на ЧЕО компютърни програми в съчетание с други традиционни и съвременни технически средства се повишава значително ефективността на процеса на обучение по чужд език при самостоятелната подготовка и се оптимизира проверката на езиковото усвояване при възрастни.

От горепосочената цел произтичат следните **задачи**:

1. Да се обобщи опитът и да се изготвят изисквания за създаване и изследване на компютърни програми за нуждите на чуждоезиковото обучение на възрастни.

2. Да се създадат конкретни компютърни програми за обучение и контрол. Тези програми, както и други специализирани програмни пакети да се експериментират в реални учебни условия.

3. Да се анализират резултатите от наблюденията на експеримента, изследванията на ефекта от прилагането на програмите и да се направят конкретни педагогически заключения за доказване на хипотезата.

4. Да се създаде корпус от тестови задачи за изработване на обективни тестове по езика цел (френски) на базата на конкретна методическа система (Panorama).

5. Да се създаде методика за приложението на компютърната техника в ЧЕО съвместно с други ТСО.

Крайната цел на нашето изследване е да предоставим на преподавателя или учителя по чужд език методика и средства за самостоятелна подготовка на педагогически материали за електронни ТСО и за прилагането им както в процеса на обучение, така и за самостоятелната работа на обучаваните, включително и за дистанционно обучение.

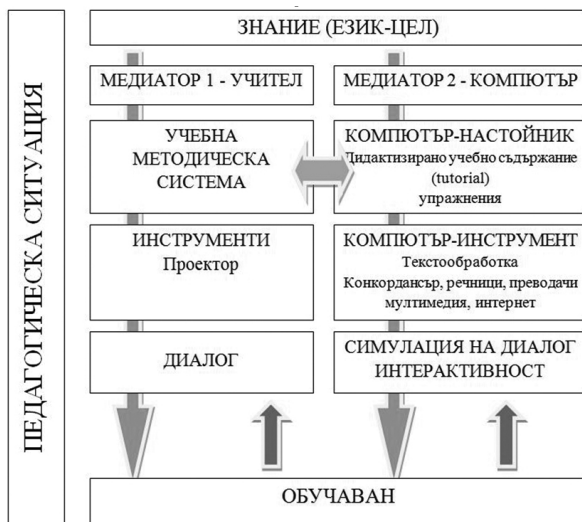
#### **I.4. ХИПОТЕЗИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

Постигането на резултати от поставените задачи за оптимизиране и разнообразяване на учебния процес по френския език, както и за осигуряване на относителна независимост на обучаваните, е в подкрепа на следните хипотези:

**Хипотеза 1** – Съвместното действие между устойчивостта на специфичното съдържание на курса и интерактивността, свойствена на един подход от компютризиран тип, би могло да предостави на обучаваните мотиви да учат, но също така – в известна степен – да подобри стратегиите

им на учене.

**Хипотеза 2** – В ситуацията на учене на език с мултимедийно оборудване, упражняваната медиация с мултимедийния инструмент е функция на дейността по медиатизация, водена от преподавателя, т.е. новите технологии се явяват втори (задължителен или допълнителен, независим) медиатор.



Графика 1 – Схема на медиацията в чуждоезиковото обучение

### 1.5. ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследването се проведе в два етапа - дългосрочен педагогически експеримент за работа с персонален компютър върху контролно-обучаващи програми и анкета за впечатленията на обучаваните върху конкретните програмни разработки и върху работата с персонален компютър въобще. В експеримента бяха обхванати две групи изследвани лица - възрастни обучавани (студенти) програма Романистика с френски език и студенти, изучаващи френски като втори език. Не се предвиждаше изследваните лица да преминат предварителен курс за подготовка за работа с ПК. Педагогическият експеримент се проведе с варианти на различни по трудност тестове от типа „Обективен тест от задачи с многовариантен избор на отговора (с дистрактори, multiple choix, multiple choice)“, както и с готови програмни пакети за чуждоезиково обучение и с други програми, предназначени за самостоятелна работа по езика. Като основа на педагогическото съдържание на експеримента бе използвана методическата система „Panorama 1 et 2“.

Анкетите бяха разработени, размножени и разпространени сред изследваните лица след приключване на експеримента. Съдържанието им е дадено като приложение.

### 1.6. МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

За постигане на целта и задачите на изследването използвахме следните методи:

1. Обзорен теоретичен анализ на научната литература по методика на чуждоезиковото обучение и сродните науки, които имат общи пресечни точки с предмета на изследване, а именно медиацията в чуждоезиковото обучение и в частност медиацията чрез ИКТ.

2. Исторически преглед и теоретичен анализ на литературни източници относно приложението на ИКТ и на компютърни програми в чуждоезиковото обучение (ЧЕО).

3. Педагогически експеримент с компютърни програми за обучение и контрол. За провеждането му ще бъдат използвани следните компоненти:

- а) компютърни конфигурации IBM compatibles;
- б) обективни компютърни тестове на езиковия център на НБУ;
- в) готови обучаващи програми по френски на С.I.E.P. (Франция);
- г) компютърни програми за анализ на текстове (concordances) и текстообработващи пакети.

4. Анкети сред обучаваните за мнение по експеримента и за установяване на влиянието на техниката върху работата им. Анкетите са анонимни. След отразяване на данни за обучаваните (пол, професия, възраст, наличие на компютърна грамотност) последните трябва да отговорят на поредица от въпроси във връзка с обучението по чужд език и приложението на ПК в него.

5. Експертна оценка - оценяване качествата на програмите от висококвалифицирани специалисти по методика на ЧЕО по предварително уточнени критерии.

За обработката на резултатите от изследването бяха използвани следните математико-статистически методи:

- 1. Вариационен анализ за получаване на следните величини:
  - а) средна стойност на изследваните величини;
  - б) средно квадратично отклонение за определяне на средната аритметична величина ( $\sigma$ );
  - г) достоверност на разликата ( $P_t$ ) чрез изчисляване на  $t$ -критерия.
- 2. Корелационен анализ за определяне на взаимната връзка между изучаваните параметри чрез коефициента за корелация  $R$ .



## II. КРИТИЧЕСКИ ЛИТЕРАТУРЕН ПРЕГЛЕД НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА

### 1.1 ПОНЯТИЕТО „МЕДИАЦИЯ” В ПЕДАГОГИКАТА

Преди да пристъпим към анализа на схващанията за медиацията в педагогиката и нейното реализиране в преподаването/обучението с помощта на новите информационни и комуникационни теории, ще уточним какво разбираме под термина „медиация” от педагогическа гледна точка.

Документното търсене, осъществено чрез Google в глобалната мрежа при зададена ключова дума „медиация” на български изведе многобройни сайтове, в които понятието има изключително правно-юридическо значение.

Електронната версия на френския речник Le Petit Robert (изд. 2005 г.) дава следните определения на думата „медиация”:

2• *Дидактика*. Фактът да се действа като посредник; това, което служи за посредничество. — *Философия*. Съзидателен процес, чрез който се преминава от един начален термин към един краен термин.

Интересна трактовка на понятието в областта на педагогиката дава Бръеску (Brăescu, 2007). Авторката, като цитира многобройни автори в областта на педагогиката, дава някои определения на медиацията. В областта на обучението, тя е абсолютно неотделима от процеса на учене и обозначава дейността на този, който адаптира и улеснява установяването на отношение между културата и един субект, който не е успял и трябва да я асимилира. Авторката цитира и Рейнал и Рийоние (Raynal, Rieunier, 1997), които дават в своя речник на педагогическите понятия следното определение на медиацията:

... съвкупност от помощи и подкрепи, които едно лице може да предложи на друго лице с цел да направи по-достъпно за него някакво знание. (Raynal, Rieunier, 1997)

Авторката обръща известно внимание и на документната медиация, като набляга, че ролята на документалиста е да създава дидактически условия за усвояването на знания от страна на обучаваните чрез документния инструмент: да се научават да учат, като работят върху документи. Накрая Бръеску споменава и схващането за „авто-медиация”, според което обучаваният може да стане сам собствен медиатор за достъпа до познанието.

Ще цитираме и мнението на Стенер (Steinert, 2008), според която медиацията е процес на хвърляне на мостове между училищната култура, учебните дисциплини и всекидневния живот на обучаваните.

Като стъпва на така представените дефиниции, авторката предлага

три характеристики, които определят качеството на медиацията и на съответното ѝ обкръжение на обучение:

1. Начин на въвеждане на материята и на подклаждане любопитството на обучаваните;
2. Избор на формите на работа, адаптирани към социалното развитие на обучаваните;
3. Развитие на реално и позитивно самочувствие.

Жозеф Резо (Rézeau, 2001) също разглежда различни определения на понятието медиация, като цитира същите източници като Бръску, а и някои други, а накрая заключава с определението на Мерию:

**Медиация:** обозначава едновременно това, което в педагогическото отношение свързва субекта с познанието и отделя субекта от ситуацията на усвояване. По такъв начин тя осигурява, противоречиво но неразривно, препредаването на знанието и еманципирането на субекта (Meirieu, 1987: 187).

Съществуват много публикации от различни автори, които в една или друга степен предлагат подобен подход към термина "медиация", затова ще резюмираме накратко какво ще разбираме под това понятие в по-нататъшното ни изложение:

**Медиация:** интегриран в обучението процес, който представлява

а) изграждане на социални контакти между преподавателя и обучавания, между обучавания и знанието, както и между обучавания и другите обучавани;

б) улесняване достъпа на обучавания до знанието чрез съзнателна дейност от страна на медиатора (преподавател или технически средства);

в) натрупване на знания и изграждане на умения с помощта на медиатора;

г) достигане на определено равнище на самостоятелност на обучавания в прилагането на интериоризирани знания и относителното му еманципиране от процеса на обучение.

## II.2. ТЕОРЕТИЧНИ РАМКИ НА МЕДИАЦИЯТА В ПЕДАГОГИКАТА

Преди да направим кратък преглед на основните педагогически течения, нека уточним, че те не използват експлицитно термина „медиация“, съотнесен към взаимоотношенията между елементите на педагогическата релация. Анализът на тези течения очертава две основни тенденции – центриране на обучението върху един от тези елементи и опозицията между преподаване и учене.

Почти всички определения за обучението (Кант, Дюрхайм, Дюи, Пиаже и др.) наблягат върху факта, че обучаваният трябва да развива у себе си определени физически, интелектуални и нравствени състояния, за да отго-

вори на изискванията на обществото, иначе казано да се интегрира в това общество. Някои от класическите педагогически схващания (Сократ, Свети Августин и пр.) смятат, че човекът се ражда с готово знание, а ролята на преподавателя е да извлече тези знания или да насочи обучавания към тяхното експлициране (например чрез диалозите на Сократ). Другата противоположност на схващанията за обучение твърди, че обучаваният е *tabula rasa* или мек восък в ръцете на обучаващия и последният трябва да представи, предаде, преподаде знанието и да изгради съответните умения.

Традиционното обучение, явявало се основно в продължение на векове и все още с проявления в началното, средното и даже във висшето образование, е центрирано върху съдържанието и преподавателя. Последният, в ролята си на медиатор, трябва да определи каква част от познанието трябва да представи на обучаваните, да го приспособи към равнището на способностите им за усвояване и след това да оцени неговото интериоризиране. По своя характер, традиционното обучение е пасивно, понеже третият елемент или участник в педагогическата релация приема бездейно предлаганите му познания, изпълнява рецептивна роля.

Съвременните педагогически течения, развили се през XX век и до голяма степен обуславяли педагогическите подходи, са центрирани върху обучавания, когато те възприемат като „проект“ за човек при раждането му, който трябва активно да развива мисленето и усвояването на знанията, за да постигне целите на обучение, а именно своята социализация. В подкрепа на тази теза са примерите с деца, отгледани от най-ранна възраст от животни – те по-късно не успяват да развият нито мисленето, нито речта си на равнището на връстниците си, преминали през нормалните етапи на човешкото развитие.

**Бихевиоризмът** се развива в началото на XX век, като се основава на предпоставката, че поведението може да бъде изследвано и обяснено по научен път. Основната позиция при бихевиористите е да се сведе психологическият факт до двойката стимул-реакция (S – R). Основното схващане на бихевиоризма се крие в идеята, че ако едно действие води до задоволително състояние, то вероятността то да се повтори в аналогична ситуация е много голямо. Централната идея на бихевиоризма за ученето е, че то е условно-рефлекторно.

Жианула прави следната генерализация за бихевиористкия модел на обучение:

„Като поставят ударението на препредаването на знания, бихевиористите предлагат с тяхното програмирано обучение само обновена версия на традиционното обучение, в което доминира ученето наизуст, а преподавателят продължава да бъде разглеждан като единствен притежател на знанието” (Giannula, 2000, 24).

В качеството си на медиатор между знанието и обучавания, преподавателят създава систематичната организация на знанието и смята обучавания за неспособен да развива някаква самостоятелна дейност за учене. Без да се тревожи за значението на тези парцелирани знания и умения за обучавания, преподавателят възприема ролята да улеснява обучителния акт, като прави съдържанията достъпни. Ограничаването на бихевиоризма изключително до наблюдаемите поведения и силния контрол от страна на обучаващия участник в педагогическата релация е силно критикувано от представителите на когнитивното развитие (напр. Чомски).

В този контекст възниква **конструктивизмът**, за когото Пейчева-Форсайт (2010) твърди:

„Съвременните изследвания показват недвусмислено, че доминираща в световен мащаб теоретико-методологическа платформа на електронното обучение и учене е конструктивизмът с неговите многообразни теоретични разновидности и техните практически възплъщения.” (Пейчева-Форсайт, 2010, нестранирана, стр. 7).

**Конструктивизмът** е теория на познанието, изцяло центрирана върху единия от елементите на педагогическата релация, а именно върху обучавания. Формулирането на теорията на конструктивизма обикновено се присъжда на Жан Пиаже. Според него, индивидът в центъра на теорията му изгражда сам чрез действията си и по цялото продължение на различните етапи на развитието си възприятието си за физическите предмети и социалния свят. За Пиаже в отговорността на педагозите в този контекст се крие в медиаторските действия за създаването на благоприятстващи обкръжения, които да позволяват такъв тип учене и които да са освободени от всякакви принуди и ограничаващи правила.

Теорията за социалното развитие, разработена от Виготски (1997), се опира на схващането, че социалното взаимодействие предхожда развитието и играе определяща роля в процеса на когнитивното развитие. Познавателното развитие е резултат на диалектически процес, в който обучаваният учи чрез опит от разрешаване на проблеми, който споделя с другите, по-компетентни в областта, обикновено родители или учител, но понякога партньор или даже компютър. Първоначално медиаторът, който взаимодейства с обучавания, поема по-голямата част от отговорността за воденето на решаването на проблема, но постепенно тази отговорност се прехвърля върху обучавания. Езикът е първоначалната форма на взаимодействие, чрез което по-опитните преподават богатия корпус познания, които съществуват в културата.

Редица теоретици на конструктивизма въвеждат термина „надстрояване” (scaffolding), който обозначава подпомагане на разширяването на зоната за най-близко развитие (ЗНБР) на Виготски. Надстрояването може

да представлява произволна комбинация от когнитивни и метакогнитивни инструменти и стратегии, използвани от учители или компютърно базирани ментори, които да подпомагат обучаваните да интериоризират познание, което не биха могли да разберат сами.

Конструктивистката теория на Брунер (Bruner 1959-1973) почива на схващането, че ученето е активен процес, в който обучаваните изграждат нови идеи и концепции на базата на настоящето и миналото си знание. В този контекст ролята на учителя като медиатор е да насърчава обучаваните сами да откриват принципите. Задачата на обучаващия е да привежда информацията във формат, подходящ за разбиране от страна на обучаваните на равнището на развитие, достигнато до момента. Учебното съдържание трябва да бъде структурирано в спираловидна форма, така че обучаваните винаги да могат да се обосновават с това, което са научили.

Ако трябва да резюмираме, в сравнение с традиционния модел на обучение, конструктивисткият модел има следните особености:

1. Според конструктивисткия подход, обучаващият трябва да се превърне в инструктор, облекчаващ достъпа до знанието (фасилитатор), а не в учител.

2. Ако при традиционния подход обучаващият обхваща и предава цялото знание, то при втория той в качеството си на медиатор подпомага обучавания сам да достигне до своята степен на разбиране.

3. В традиционното институционализирано обучение обучаваният играе пасивна, рецептивна роля, докато във втория случай той играе активна роля. По този начин ударението се отмества от двата елемента на педагогическата релация – учител и съдържание, и се насочва към обучавания. Тази радикална промяна изисква от медиатора да демонстрира съвсем различен набор от умения, различаващ се от тези на учителя.

**Когнитивисткият** модел на обучение пък се интересува от мисловните стратегии, от начините на разрешаване на проблема, които се прилагат от обучавания. Този модел разграничава три различни вида знания:

- декларативни (данни)
- процедурни (ноу-хау, умения)
- условни (контекстуализация)

и различни типове стратегии

- стратегии на изброяване (запаметяване на списъци);
- стратегии на изграждане (връзки между информацията);
- организационни стратегии (структуриране на информацията);
- стратегии на контрол на разбирането (метакогниция, метапознание);
- афективни стратегии (овладяване на афектите, чувствата)

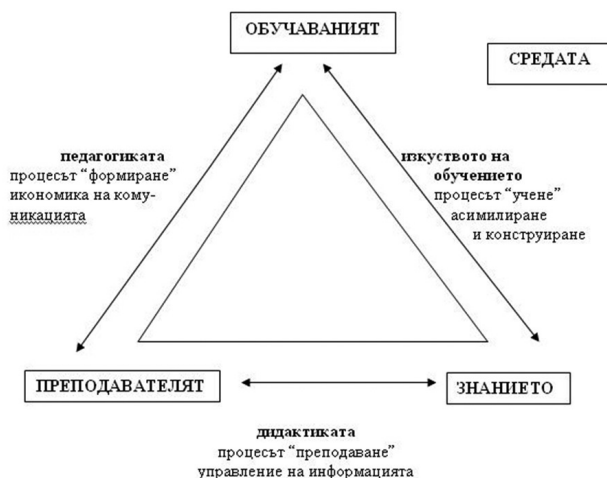
От обучавания се очаква компетенцията сам да структурира знание-

то си. Този модел се подкрепя от науките за нервната система (действие на мозъка, паметта, връзките между полукълбата) но също и от кибернетиката и информатиката, тъй като ученето се схваща като процес на обработка на информацията. Целевата информация се превръща в кодиран сигнал, усвоим от невроните. Ученето представлява изграждане на връзки.

Ще обърнем обаче внимание на двама френски автори, които оказват сериозно влияние върху теориите за обучението и ученето във франкофонската и западноевропейската педагогическа мисъл.

Оливие Ребул (Reboul, 2001) в труда си „Философия на образованието“ си поставя за задача да изследва основните схващания, присъстващи в теоретичните и практическите полета на образованието в неговото най-общо възприемане като институция, педагогика и авторитет (власт). От гледна точка на педагогическата медиация, Ребул изследва вертикалното взаимоотношение между обучаващ и обучаван и установява една корелация на власт. Авторът очертава 6 случая, които легитимират властта: тези на договор, експерт, арбитър, модел, лидер и властелин-„бащица“ (Roi-Père). Целта на обучението е индивидът да е способен да учи благодарение на собствените си възможности без учител (или господар, maître?), да еволюира от принуда към самопринуда, т.е. да стане възрастен.

В педагогическите публикации от френски специалисти (Legendre, 1988; Caré et al., 1997, и др.) се дават различни схеми на педагогическата релация, но почти всички се реферират или препращат към основното схващане на Жан Усей (Houssay, 2000) за педагогическия триъгълник. Този учен и преподавател определя всеки педагогически акт като триъгълник с три върха:



Графика 2 – Педагогическият триъгълник на Усей (2000)

Интересна е позицията на проф. Жозеф Резо (Rézeau, 2001), който разглежда проблемите на компютризираната медиация в обучението по специализиран език в областта на изкуството

След подробен анализ на ролята на медиацията в познатите триъгълни схеми на педагогическата релация, авторът дава своя схема за последната, в която се намесва още един медиатор и педагогическият триъгълник се превръща в четириъгълник.



Графика 3 – Педагогически четириъгълник по Резо (2001)

Ако възприемем тази схема като изразяваща точно взаимодействието в педагогическата релация, а и след кратък преглед на педагогическите теории, действали в периода от появата на достъпните компютри (началото на 80-те години) до наши дни, можем да твърдим с основание, че медиацията се осъществява в две посоки –

знание → преподавател (учител) → [ТСО, нови технологии] → обучаван, и

знание → [ТСО, нови технологии] – обучаван, т.е.

новите технологии и персоналният компютър като символ на инструментализацията на учебния процес се явяват като втори (необходим и понякога задължителен) медиатор в чуждоезиковото обучение.

### II.3. ПЕРСОНАЛНИТЕ КОМПЮТРИ В ОБУЧЕНИЕТО

Достъпността на персоналните компютри (ПК), разширените им възможности в сравнение с традиционните средства за обучение създадоха необходимостта за изследване на въпроса за прилагането им в обучението. Методиката на използването им в учебния процес, момента на включването, целите и задачите на работата с ПК са обект на много публикации.

Един от първите автори, разгледали възможностите на микропроцесорната техника в обучението, е С. Пейпърт (Seymour Papert, 1981). Основните идеи, залегнали в труда, са две:

- общуването с ПК може да се превърне в естествен процес, близък до този, който позволява да се усвои един език в естествени условия;
- общуването с ПК има всички шансове да промени начина на обучение по всички дисциплини.

С въвеждането на ПК ще се промени именно обкръжението за подход към познанието. Компютърът ще помогне да се промени не само начинът на преподаване на материала, но ще промени и начина, „по който цялата ни култура възприема знанието и ученето“.

Значително по-конкретен е подходът на Бестужеф и Фаржет (Bestougeff, Fargette, 1982) към прилагането на ПК в обучението. Авторите посочват, че информатиката може да попълни съществуващия набор от педагогически средства и може да създаде условия за преподавателя да преосмисли, обнови и подобри работата си. Бестужеф и Фаржет обръщат внимание на факта, че педагогът прехвърля част от дейностите си на машината, която става посредник между него и обучаваните с помощта на учебна програма. В условията на компютризирано обучение партньорите в процеса на педагогическо взаимодействие са вече трима: обучаван преподавател, автор на учебна компютърна програма. (Bestougeff, Fargette, 1982).

Интересно е мнението на А. Пелфрен и Р. дьо Маржьори (Pelfrène, de Margerie 1983, 1985), които подхождат към компютризираното обучение от позицията на противници на новата технология. Дьо Маржьори и Пелфрен се опитват да оборят положително настроените към компютризираното обучение, без да дават категорично заключение по въпроса, като се задоволяват само да посочат, че би било желателно да продължат изследванията в тази област, но без надежда за особен положителен резултат (Pelfrène, de Margerie 1983, 1985).

В българската литература мненията за въвеждане на ПК в обучението също са силно поляризирани. Акад. Благовест Сендов се доближава до схващането на Бестужеф и Фаржет, като счита, че приложението на компютъра в сферата на обучение може да се разглежда в четири аспекта:



- компютърът като обект на изучаване;
- компютърът като инструмент за обучение;
- компютърът като продължение на човешкия ум;
- компютърът като метафора на процеса на обучение.

Акад. Сендов смята, че най-важен за обучението е третият аспект (Сендов, 1986).

Според акад. Близнаков съществува възможност за преминаване от колективна към индивидуална форма на обучение това ще се постигне чрез изграждане на компютърно-видео-комуникативна технология на (само) обучение, като ролята на преподавателя ще се промени - от информатор той ще се превърне във възпитател и инструктор (Близнаков, 1986).

Интересен е подходът на Й. Кучинов и И. Ганчев (Кучинов, Ганчев, 1986) по въпроса за прилагане на ПК в обучението. Те разглеждат появата на компютъра в образованието като естествен етап в усвояването на знанията след появата на писмеността и изобретяването на книгопечатането.

Сравнението между преподавателя и компютъра показва ясно, че преподавателят и ПК не се противопоставят като субекти на дейността преподаване, а взаимно могат да се допълват и подпомагат. Оттук авторите заключават, че ПК притежава преимущества, необходими за учебния процес. (Кучинов, Ганчев, 1986).

От публикациите на български автори по темата за компютризираното обучение искаме да обърнем внимание на публикациите на доц. д-р Румяна Пейчева-Форсайт, Ръководител на Центъра по образователни технологии към Факултета по педагогика. Авторката прави сериозен анализ на влиянието на основните педагогически теории (бихевиоризъм, когнитивен конструктивизъм, социален конструктивизъм, комунален конструктивизъм) върху практическите разработки за електронно обучение, предназначени за един потребител, множество потребители и общност от учещи. (Пейчева-Форсайт, 2010).

#### **II.4. ПЕРСОНАЛНИТЕ КОМПЮТРИ В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ**

Както посочват Гимели и Рукет (Guimelli, Rouquette, 1979), съществуването на дадена техника поддържа важна връзка със съществуването на определено познание от научен тип. Както показва практиката в ЧЕО, почти винаги се създава най-напред средството (техниката), а след това се търси правилното ѝ приложение в учебния процес. Навлизането на микропроцесорната техника в обучението по математика, по техническите и природонаучните дисциплини даде повод на специалистите да потърсят нейното приложение и в такава нетривиална област като чуждоезиковото обучение.

Като един от основните трудове ще цитираме сборника на Групата

за изследване на компютризираното преподаване на немски език към Университета Париж III (GRAAAL), издаден под редакцията на Жан Жаница (Janitza, 1985).

Жаница посочва три вида обучение, което може лесно да се осъществи с помощта на ПК, а именно:

1. Обучение с игрови елемент;
2. Евристично обучение;
3. Алгоритмично обучение (Janitza, 1985).

Интересен е и подходът на Франсоаз Дьомезиер (Demaizière, 1986) в търсене на най-правилното приложение на ПК в ЧЕО. Според авторката процесът на обучение изисква от обучавания да извършва дейност, която трябва да бъде анализирана, оценявана и коментирана. Интерес представляват и разсъжденията на авторката за отношенията преподавател-обучаван, преподавател-ПК, обучаван-ПК. Според нея, за обучавания развитието на сеанса за работа с ПК в реално време го доближава до устната междупersonална обмяна на информация, въпреки че някои от фундаменталните явления на последната са изцяло неутрализирани. „Обучаваният може да изживее динамизма на обмяната без да е принуден да се адаптира към ритъма на събеседника си“ (1986, стр. 89), т.е. обучаваният работи със собствено темпо, съобразно равнището на знанията и уменията си.

Според Фр. Дьомезиер, обучаваният пред ПК работи сам, но той всъщност винаги чувства скритото (имплицитно) присъствие на преподавателя-автор. Оттук и ползата от симулирания диалог - обучаваният реагира на въпросите, но освободен от притеснението на действителната комуникация с жив преподавател. Обучаваният намира оптималното състояние за работа над езика, освободен от социалните и професионални задръжки, характерни главно за категорията възрастен обучаван. „ПК не е само неодушевен посредник, с помощта на който се осъществява обмяната. Той взема участие в някои важни дейности, които са типични главно за хората - декодиране на съобщението и незабавен коментар в линейна форма; той е физически присъстващ събеседник за обучавания - създава илюзия, че притежава в известна степен прерогативи на говорещо същество, следователно на личност“ (Demaizière, 1986, стр. 91).

По подобен начин се третираат проблемите за приложение на ПК в ЧЕО в сборника „Информатика и езиково обучение“ на Международния център за педагогически изследвания в Севр, Париж (1986). Според Ст. Чърчил (Churchill, 1986) ПК има три основни приложения в обучението, като всяко едно се разделя на няколко компоненти:

- А. Компютърът като помощник.
- Б. Компютърът като посредник.
- В. Компютърът като събеседник. (Churchill, 1986).

Други автори, като Дж. Кенинг и М.М. Кенинг (Kenning, Kenning, 1984, Гледхил (Gledhill, 1985), Варгас (Vargas, 1986), МакКлъски (McCluskie, 1985), Абри и Шол (Abry, Schol, 1983), Холмс и Кид (Holmes, Kidd, 1982) и др. посочват различни предимства на основата на собствени наблюдения и експерименти - контрол върху предварителния материал, възможност за бърза актуализация, промяна на съществуващите модели на обучение, светкавична обратна връзка и т.н., като те се прибавят към главното предимство - интерактивността.

Българските специалисти също взимат отношение към приложение-то на ПК в ЧЕО. Според Е. Герганов (1985) компютризацията би подпомогнала обучението по чужд език в следните направления:

а) учебният процес ще се превърне в изследователски, а резултатите ще се използват за оптимизиране на обучението;

б) в истинския смисъл ще се умножава доказаният положителен опит на учителите;

в) ще се създават компютризирани учебници, с които по-лесно ще се определя оптималната граматическа и лексикална прогресия за всяка отделна учебна група;

г) ще се подобри самоподготовката по чужд език;

д) ще се улеснят контролът и управлението на учебния процес.

Ние се спрехме именно на тези два аспекта от приложението на ИКТ в настоящия труд.

Други автори, като Й. Манчев, Д. Милков, Т. Шопов и М. Ламбринова (1985) разглеждат мотивацията за въвеждането на ПК в обучението по чужд език в две направления:

1. Психопедагогически предпоставки: индивидуализация на обучението; висока интензификация на обучението; игрови елемент; осигурява се вътрешна обратна връзка като механизъм на самоконтрола; ПК действа благотворно върху самочувствието, увереността и работоспособността на обучаваните.

2. Функционални възможности на ПК в обучението.

Интересна е позицията на Ефталия Жианула (Giannoula, 2000), която, макар че се концентрира повече към ранното обучение по чужд език, дава интересни идеи за медиацията чрез новите технологии. Според изследванията на авторката и на базата на нашите наблюдения, изготвихме таблицата за сравнение на медиацията от страна на учителя и машината.

Учител	Компютър
1. Привличане на вниманието върху изучаваната материя (езика)	1. Повишаване на мотивацията и интереса чрез изключителността на техниката в очите на детето.
2. Насочване на вниманието, анализиране на данните, определяне на целите.	2. Концентриране на интереса чрез игрови елементи.
3. Експлициране на лексикалните, граматичните, синтактичните и културни елементи в учебния документ.	3. Евристичен подход към езиковите явления за усвояване.
4. Изграждане на умения чрез респективни упражнения в четирите речеви дейности.	4. Интерактивност в усвояването и упражняването на граматичните, лексикалните и синтактични явления.
5. Инициране на линейно четене.	5. Разчупено четене, характерно за детската възраст.
6. Инициране на пораждаване на реч (писмена и устна)	6. Необходимост от комуникация от спонтанен тип.
7. Проверка и оценка на постижението	7. Самооценка и повишаване на самочувствието

Таблица 1 – Сравнение на медиацията на учителя и ПК  
(по Жианула, Giannoula, 2000 и наши наблюдения)

Медиацията на компютъра при чуждоезиковото обучение при децата се проявява и чрез факта, че машината подтиква сътрудничество, обмен на информация и съвместно действие. По време на една от нашите специализации имахме възможност да наблюдаваме на практика прилагането на схващанията на Жаница (Janitza, 2002) за „натурализиране” при обучението. Децата работят по две на компютър и в процеса на изпълнение на езиковата задача (тест, симулация, игра), те трябва да общуват помежду си на езика-цел при избора на отговор или тактика. Така медиаторската роля на компютъра се изразява в стимулиране на пораждаването на реч, естествено с контрол от страна на първия медиатор, а именно учителя. По дефиниция ученето е индивидуален процес, но той се конструира в опозиция с другите.

В подобна посока е развита и разработката на Ордоно, Тюрпен и Куроно (Ordonneau, Turpin, Couronneaud, 2005). Като предлагат кратък преглед на предимствата на новите технологии за целите на обучението, авторите споделят своя опит в разработката на дидактически материали и за-

ключават, че компютърът, освен като средство за съхраняване на наученото във формата на интелектуален багаж, може да бъде и средство за връзка между степените на обучението, като придава смисъл и видимост на ученето и оценяването както по отношение на обучаваните, така и по отношение на родителите. По този начин може да се изведе заключението, че новите технологии валоризират в по-голяма степен ученето като процес.

Интерес представлява подходът към медиацията с персонален компютър по отношение на интерактивността, демонстриран от Ирен Стейнер (Steinert, 2008). Като се опира на някои от постановките на Фьоейрщайн (Feuerstein, 1980), авторката формулира схващането, че работата на медиатора е да подсилва стимулите, присъщи на материята, и да обръща внимание на реакциите на обучаваните и да им показва писта за следване (като водач, гид). Медиаторът въздейства върху както върху когнитивните и лингвистическите функции, така и върху социалните и комуникативните компетенции.

Особено внимание трябва да обърнем и на докторската дисертация на Жозеф Резо (Rézeau, 2001), преподавател по английски е Нант и професор в университета Рен 2. Значителният по обем труд относно педагогическата медиация с персонален компютър в обучението по специализиран език (английски за история на изкуствата) съдържа много голяма част, която представлява подробен анализ на теориите за обучение, които определят ролята на новите технологии като медиатор в учебния процес. След прегрупиране на някои позабравени или отново преоткрити теории за познанието и действието, авторът си позволява да присъди на компютъра ролята на когнитивен сътрудник (помощник). Втората значима част на дисертацията разкрива стъпките за практическото изграждане на дидактическия проект за изследователска работа чрез преподаване (action research) – различни модели на дидактически компютърни продукти за компютризирано обучение, преглед на характеристиките, свойствени за интерактивната мултимедия.

В подобна насока е развит и трудът на Мария Луиза Таленти-Асенсио (Talenti-Asensio, 2009). Този труд представлява техно-семио-прагматичен анализ на компютризираното обучение по чужд език. Авторката тръгва още от постановките на Сосюр за структурата на езика, но се концентрира главно върху многомодалните взаимодействия и основно върху комуникацията, медиатизираната с персонален компютър. Сериозна част от изследването е отделена за обучението чрез електронната платформа Moodle.

Трудът на Анелия Кременска (Кременска, 2010) пък предлага анализ на анкета за ролята на новите технологии в повишаването на мотивацията у студентите, изучаващи специализиран език. Както видяхме по-горе, една от целите на медиацията е да се повиши интереса на обучаваните към

преподаваната материя. Авторката споделя интересни резултати и заключения за работата с продукти, създадени с програмния пакет Hot Potatoes и прилагани чрез платформата Moodle.

## **II.5. ИЗВОДИ ЗА ПРЕИМУЩЕСТВАТА НА КОМПЮТЪРА ОТ МЕТОДИЧЕСКАТА ГЛЕДНА ТОЧКА НА ЧЕО**

### **Интерактивност (interaction)**

Това е едно от предимствата, за което всички автори са единодушни. ПК води обучавания към верния отговор и обикновено пригажда трудността на материала към неговото ниво на изпълнение (Кенинг, Кенинг, 1983). По този начин и най-съвършените програми не могат да бъдат изпълнени от двама души по еднакъв начин (Кид, Холмс, 1982). ПК може да имитира диалог, приемайки в него различни социални роли (на учител, партньор, съветник, информатор, съперник, екзаминатор и пр.), което благоприятства за формирането на комуникативната компетенция.

### **Обратна връзка (feedback, *rétroaction*)**

За разлика от традиционните технически средства за обучение, ПК е в състояние да осигурява във всеки етап на програмата пълна и незабавна обратна връзка, като постоянно насочва, контролира и коригира работата на учащия.

### **Индивидуализация на обучението**

Постига се изключително висока степен на индивидуализация. Обучаваният в клас се чувства анонимен, Пред ПК, изпълнявайки задачите от програмата, той остава с впечатлението, че тази програма е създадена само за него (Гледхил, 1985, 72). Освен това, възрастният обучаван е освободен от страха от изгубване на авторитета пред колегите си. Както посочват Хигинс и Джонс (1984).

### **Интензивност**

Поради спецификата на техническото учебно средство и в зависимост от съвършенството на програмата, интензивността на работата с ПК е по-висока, отколкото при други подобни средства.

### **Емоционалност**

Персонализирането, състезателният елемент, поощрението в различните му форми и пр. създават благоприятна нагласа у обучавания за възприемане на езиковата информация. Особено висок успех се постига с програми, в които обучаваният „учи“ компютъра. ПК не може да замени живия преподавател, затова е по-удачно той да се представя и да действа като „съюзник“, „приятел“, „колега“, с който курсистът върви напред към целта, отколкото като учител или възпитател.

### **Самоконтрол**

При изпълнението на всяка езикова задача (item) обучаваният полу-

чава незабавна информация за правилността на отговора, като на екрана се изписва правилният вариант и евентуалните коментари. Сигналът за грешка подтиква обучавания да анализира отговора си, да търси грешката и да я избягва в следващите задачи. Това развива чувството за самоконтрол у възрастния курсист, който изпитва удовлетворение не само когато реагира адекватно на предлаганите ситуации и обстоятелства, но и когато реакцията му е правилна (без грешки).

### **Достъпност**

Достъпност първо за обучавания - обслужването на програмата да не изисква специална компютърна грамотност и да е улеснено с ясни съобщения след всеки ход. Достъпност и за обучаващия - той трябва да може лесно да променя част или цялото съдържание на учебния материал съобразно потребностите на учебния процес и нивото на учебната група.

### **Обективност на оценката**

Не бива да пренебрегваме факта, че ПК е само един медиатор между преподавател и курсист, изпитващата програма е също дело на жив човек и отразява схващанията на автора си, следователно компютризираният изпит или тест може да намери място между другите видове изпити по езика (писмени и устни). Трябва да отбележим, че голяма част от обучаваните не възприемат ПК така, както живия екзаминатор; при теста те са освободени от типичния страх, а това им позволява да разкрият действителните си възможности.

### **Разпределение на времето**

При намиране на оптимално разрешение на въпроса за приложение на ПК в ЧЕО може да се направи ново разпределение на времето и на задачите на преподавателя. Това е изключително важно за такива нови методи на обучение, като комуникативния и комплексно-интегралния, при които се наблюдава стремеж за успоредно развитие на четирите речеви дейности.

## **II.6. АНАЛИЗ НА ИЗПОЛЗВАНИТЕ В ЧЕО КОМПЮТЪРНИ ПРОГРАМИ**

### **II.6.1 Обучаващи програми**

Това са програми, създадени за запознаване с нова материя. При тях основната грешка, допускана от авторите, е, че на екрана се изписват и изчертават страница след страница с нова информация, докато ролята на обучавания е пасивна - той просто разлиства един „компютърен учебник“, без да е подложен на проверка как усвоява материала.

### **II.6.2. Учебно-тренировъчни програми и тестове**

Големите възможности на компютъра за бърза обработка на информация и разширяващите се способности на програмните езици за подробен анализ на отговора на обучавания насочват усилията на авторите към този вид програмни продукти. Тук се включват всички видове тестове за провер-

ка на знанията по граматика, лексика и фонетика, за оценяване на разбирането при четене на непознат текст на езика-цел, а също така и програмите за изграждане на умения за писане и четене.

#### **II.6.3. Моделиращи програми (симулации)**

Целта на тези програми е да представят процеси и явления, които са трудни за наблюдение в действителността или то изисква много време, или провеждането на експеримента е скъпо и дори вредно за здравето. Моделиращите програми са допълнителен инструмент за опознаване на действителността в случаите, когато опитите не могат да я обхванат изцяло.

#### **II.6.4. Компютърни програми като автентични документи (текстообработка и програми за анализ на текстове)**

Тези програми улесняват преподавателя при изготвянето на допълнителни материали за учебния процес. Можем да ги класираме в няколко групи:

- а) програми за чертане и рисуване ;
- б) текстообработващи програми;
- в) таблични редактори;
- г) програми за статистическа обработка на данни, програми за музика и др.

#### **II.6.5. Лингводидактически игри.**

Компютърните игри заемат немалко място в продукцията на софтуерните фирми. Както посочва Жаница (Janitza 1986, 2002), игровият елемент има свое място в учебния процес по чужд език, тъй като той подпомага обучавания да намери в играта естествени условия за истинска езикова продукция - нещо невъзможно за условията на педагогическата принуда в клас. Прилагането на игри в ЧЕО е още в процес на изясняване.

### **III. АНАЛИЗ НА ЕКСПЕРИМЕНТА И АНКЕТИТЕ**

Експериментът се проведе в продължение на няколко години под формата на прилагане на разработени дигитализирани педагогически материали в групи по френски по метода на „изследване в действие“. Това е слабо прилаган метод в обучението по френски език и представлява партиципативно изследване от емпиричен тип, при което се прилагат определени програми, събира се обратна информация, анализират се експертни оценки и се нанасят съответните промени. Анализите на интервютата и експертните оценки са дадени по-долу:

#### **III. 1. Анализ от наблюденията и на експертните разговори**

Системното прилагане на гореспоменатите педагогически материали



и споделените мнения от страна на студентите и на преподавателите ни позволяват да направим следните заключения:

1. В общ план студентите изразяват задоволство от работата с компютърно базирани педагогически материали. Това може да се обясни с факта, че подобна организация улеснява работата им в асинхронен план, понеже част от обучаваните не посещават редовно занятията поради различни обективни и субективни причини (работа, болест и др.). Възможността да получат достъп до материалите по чуждия език създава у тях впечатлението, че институцията и преподавателите обръщат внимание на тяхното развитие в усвояването на чуждия език.

2. Студентите устно изразяват неудовлетвореност от методическите комплекси, използвани в часовете по чужд език. Разликите са съществени по отношение на учебниците по английски, френски и др. езици. Въпреки качествен си полиграфичен вид, тези учебни комплекти пораждат незадоволство по следните направления:

а) несъвпадение на темите с интересите на обучаваните. Макар и с максимална автентичност, учебните комплекти са разработени от представители, носители на езика цел, без последните да ги съобразяват с родния език на обучаваните и без да използват приликите и разликите между езиците (възможности за трансфер и интерференция) – липсва елементът на контрастивната лингвистика.

б) недостатъчен брой тренировъчни упражнения по елементите на лексикалната и най-вече на граматичната прогресия. Много от упражненията са с малък брой задачи (items), а това създава впечатление у обучаваните, че граматичните явления, особено липсващите в родния език, не се отработват достатъчно и не се усвояват качествено.

3. Студентите изразяват предпочитание да представят писмената си продукция на чужд език по традиционния начин, т.е. на хартия. Те смятат, че им е по-лесно да разпечатат тестовите и упражненията и да ги направят писмено, след което да представят продукцията си на хартиен носител. Това би могло да се обясни с две причини:

а) някои от студентите изпитват трудност да пишат дълги текстове с помощта на текстообработващи програми, въпреки задължителността от придобиване на умения за ползване на офис-програми (Word, Excel и Power Point). Писането на текст на чужд език с компютър поставя някои лесно решими проблеми с набирането на текста (особено при езици с диакритични знаци – френски, немски, испански), както и с форматирането на продукцията в нормативен вид (полета, отстъпи, интервали след препинателните знаци и др.);

б) при уеб-базирани учебни материали и изискването студентите да изпращат по Интернет разработките си съществува интуитивна съпро-

тива срещу факта, че в Интернет пространството остава следа от работата на обучаваните – веднъж изпратена, работата вече не може да се преработи, или пък срокът за преработването ѝ вече е изминал.

4. Може би в противоречие с казаното в предната точка, студентите изказват задоволство от възможността да изготвят разработките си с помощта на офис-пакета на Майкрософт (или други офис пакети). Обяснението е просто – освен някои улеснения във възможностите за редактиране, връщане назад в изложението за замяна на несполучлив вариант с по-уместен, студентите широко използват функцията *copy-paste*, с която компилират информацията, открити в безкрайните ресурси на мрежата. У част от обучаваните съществува илюзията, че чрез подобно компилиране могат да отговорят да изискването за писмена продукция без много труд. Тук вече се намесва преподавателят, който, освен системата за засичане на плагиатство в платформата MOODLE, трябва да парира опитите за преписване и плагиатстване.

5. Компютърните тестове и упражненията с оценка се възприемат сравнително положително от страна на обучаваните. Те смятат оценката от компютъра по-скоро като резултат от някаква компютърна игра, т.е. те не възприемат компютъра като ментор, а като някакъв съперник, играч, над когото трябва да надделеят. При работата им с подобен тип лингводидактически софтуер, у тях се наблюдава известна степен на персонификация на машината, без обаче да се стига до пълна антропоморфизация (поставяне на компютъра на същото равнище, като човека).

6. В експертни разговори с преподаватели, последните признават, че използват спорадично възможностите на хибридното (*blended*) обучение. По-младите, някои от които възпитаници на НБУ, изразяват готовност да прилагат компютризирани модули в обучението по езика, но признават, че не го правят. Други, на по-улегнала възраст, изразяват скептичност, вероятно поради причината, че трябва да усвояват нови умения за ползването на компютърната техника. По принцип, всички преподаватели изразяват положително отношение към компютризирането на преподаването и ученето, но само малко от тях действително го правят извън задължителното разполагане на уеб-базирани материали, а единици са тези, които категорично отказват да ползват възможностите на платформата и на Мрежата.

За да могат обаче тези наблюдения и заключения да бъдат остойнотени, ние прибегнахме към реализирането на две изследвания чрез анкети сред студентите на НБУ. Резултатите от тези анкети са представени и тълкувани по-долу.

### **III. 2. Анализ на Анкета 1**

#### **III. 2.1. Описание на експеримента и анкетата**

Преди да бъде проведено проучването, студентите от специалността Романистика с френски провеждаха системно занятия с тестове и материали, предоставени в платформата за дистанционно обучение MOODLE. Програмите, по които работеха, бяха главно стандартни обективни тестове с многовариантен избор на отговора (multiple choice), разработени от преподаватели по чужд език и обхващащи различни аспекти на езика-цел. Изследваните лица от другите специалности на бившия Департамент Чужди езици и литератури също са работили по подобни тестове и материали в една или друга степен.

Анкетата беше разработена на базата на друга анкета, проведена през 2002 -2005 г.<sup>1</sup> Фактически двете анкети са идентични, като в тази, проведена през декември 2011 – януари 2012 г. някои въпроси отпаднаха, а бяха включени други, в зависимост от характеристиките на изследваните лица. Предишната анкета беше проведена сред курсисти от бившето ИЧС и студенти от специалност Приложна лингвистика на НБУ, а за периода 2000-2012 настъпиха значителни промени както в уменията на изследваните лица (и.л.), така и във възможностите за използване на компютърната техника за целите на чуждоезиковото обучение. Ето защо, при анализа на резултатите от изследването през 2011-2012, ще си позволим да сравним някои параметри, за да видим каква е динамиката на тяхното развитие през годините.

Изследователската карта включва 22 въпроса, от които 6 са идентификационни въпроси за и.л., а останалите сондират мнението на отговорилите по цитираните по-горе параметри. Резултатите са въведени и обработени с помощта на пакетите за статистически анализи IBM SPSS ver. 20 и Statistica ver. 7.

С цел да установим обратна връзка и да остойностим възприятията на обучаваните относно прилагането на компютри в ЧЕО, ние си поставихме задача да изследваме следните по-важни параметри:

1. Как се възприема работата с компютри при обучението по чужд език.
2. Как обучаваните възприемат полезността на компютрите и в кои области на ЧЕО.
3. Как обучаваните възприемат оценяването на знанията им чрез компютър.

---

<sup>1</sup> Въпросите бяха разработени от нас с помощта на н.с. Стефан Караджов от Центъра за социологически изследвания на СУ и като цяло, изследователският материал беше прегледан от проф. Енчо Герганов, който даде ценни указания и насоки за формулирането на въпросите и за подреждането на оценъчните скали.

4. Какви насоки според предложенията на обучаваните трябва да вземе прилагането на тази техника в процеса на обучението.

### III.2.2. Описание на едномерните процентни разпределения

Анкетата обхваща 36 ил., студенти от различните специалности на Департамент Чужди езици и литератури. Съотношението по пол е 20 % мъже и 80 % жени. Това е очаквано поради специалността, обикновено филолозите са силно феминизирани, но все пак диспропорцията е значителна. Във възрастово отношение имаме голямо разсейване, но можем да диференцираме две относително равномерни групи – до 23 години (17 души) и 24 и повече – 19 души.

В настоящия автореферат няма да отразяваме всички резултати, но все пак трябва да споделим, че получените отговори само частично съвпаднаха с очакванията ни. В почти 10-годишния период на интервал между двете провеждания на анкетата са се сменили няколко поколения обучавани, променили са се компетенциите им в ползването на ИКТ и нагласите им към техниката. Ще приведем само няколко примера.

Нашата хипотеза и преди, и сега беше, че отегчението на обучаваните от традиционните методи би повишило интереса им към Новите технологии (НТ). Именно на този въпрос – „Повиши ли прилагането на компютърни методи в обучението интереса Ви към изучавания език?“ анкетираните отговориха така: „максимално - в голяма степен – по-скоро силно“ 80.6 %, „средно - слабо“ 19.4 %. Можем да сравним хистограмите на разпределението по този въпрос между двете анкети:



Графика 4 – Анкета 2000-2002



Графика 5 – Анкета 2011

Графики 4 и 5 - Хистограми на отговорите на въпроса „Повиши ли прилагането на компютърни методи в обучението интереса Ви към изучавания език?“

Видимо е отместването на графиката в посока на повишение на интереса към чуждия език, подтикнат от употребата на компютърна техника. В една епоха на тотална компютризация, въпреки първоначалните нагласи за традиционно отношение към класическите методи на обучение, възможността да се използват предимствата на ПК повишава интереса към изучаването на чуждия език.

Очакван е отговорът на въпроса „Смятате ли, че компютърните програми имат място в ЧЕО?“ – 97.2 % от отговорилите смятат, че компютърът трябва да се използва в часовете по чужд език, а 2.8 % не могат да преценят. Интерес буди разпределението кога трябва да се прилага компютърът в ЧЕО – вж. Таблица 2:

след урок	при преговор	самообучение	изпити
61.1	41.7	44.4	25

На предишната анкета (2000-2002) разпределението е следното:

след урок	при преговор	самообучение	изпити
51.5	51.5	12.1	12.1

Таблица 2 – Кога да се прилага компютърът

Във връзка с това разпределение са следващите два въпроса “Смятате ли, че ПК може да оценява знанията на човека?” и “Смятате ли, че оценката от изпит с ПК отрази Вашите действителни знания по езика?”. Тук основното тълкуване трябва да се фокусира върху отговора “отчасти”. И с двете анкети процентът на ил., избрали тази опция, е доста висок. Всъщност, отговорът “отчасти” и на двата въпроса разкрива доста голяма група колебаещи се, които не избират категоричността относно оценката на ПК както въобще, така и по чуждия език. Тази нагласа е странна, като се има предвид, че много от изпитите за владееене на език (напр. TOEFFLE) , а също и тестове за ниво в НБУ се провеждат с помощта на компютри. Можем да заключим, че обучаваните изразяват недоверие към оценяването с помощта на компютърни тестове.





Графики 6 и 7 - Разпределение на мненията за възможност на ПК да оценява човека и обективност на оценката чрез ПК

Последният въпрос, на който искаме да обърнем внимание, беше “В каква степен според Вас ролята на преподавателя е важна при усвояването на чуждия език от Ваша страна?” Разпределенията могат да бъдат видени в таблицата и на графиката по-долу. Де факто всички смятат, че ролята на първия медиатор е важна (22.2 %) и много важна (77.8 %).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
важна	8	22,2	22,2	22,2
Valid много важна	28	77,8	77,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Таблица 3 - Разпределение на мненията за ролята на преподавателя в ЧЕО

Това означава, че преподавателят продължава да бъде най-важният фактор в съзнанието на младия българин. Важно е не само какво се преподава, но и кой го преподава. Това е културен стереотип и методиката на изследването е добре изработена, щом го хваща. Липсата на други отговори освен тези за най-добра оценка показва, че цялата съвкупност фиксира преподавателя като основен медиатор с познанието по чужд език.

### III.2.3. Анализ на по-сложните зависимости

След като прегледът на нормалните разпределения очерта някои от нагласите на ил., ние направихме и по-сложни изследвания на зависимостите, като използвахме методите на регресионния и корелационния анализ.

Различие се наблюдава обаче при търсене на връзка в това доколко прилагането на ПК е повишило интереса към изучавания ЧЕ и оценката, с която студентите възприемат часовете с ПК (въпрос № 5 по въпрос № 15). Налице е статистически значима зависимост при коефициент  $R=0.596$ , т.е. с повишаване на интереса към изучавания език чрез прилагане на РС-методи нараства интересът, с който се възприемат заниманията с РС-техниката.

Correlations			
		Повиши интереса	Удовлетворение
Повиши интереса	Pearson Correlation	1	,596**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	36	36
Удовлетворение	Pearson Correlation	,596**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	36	36
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Таблица 4 - Корелация между резултатите за интереса и удовлетворението

Изненада предизвиква зависимостта между удовлетворението от работата с компютърни програми и преценката за обективност на оценката на собствените познания. Тук коефициентът за корелация е  $R=-0.031$ , т.е. няма статистическа зависимост.

Нека анализираме как ил. оценяват полезността на компютърните програми за различните езикови дейности и елементи. Нормалните разпределения могат да се видят на долната таблица:



	лексика	граматика	писане	четене	разбиране	превод	говорене	странознание	друго
абсолютно безполезни		2,8	5,6	5,6			5,6		
малко полезни	5,6	11,1	2,8				2,8		
по-скоро безполезни	2,8		5,6	5,6	2,8		13,9		
средно полезни	8,3	5,6	2,8	2,8	2,8		11,1	8,3	
по-скоро полезни	16,7	33,3	22,2	22,2	25,0	25,0	22,2	19,4	
много полезни	25,0	22,2	22,2	25,0	27,8	16,7	11,1	22,2	
изключително полезни	41,7	25,0	38,9	38,9	41,7	58,3	33,3	50,0	

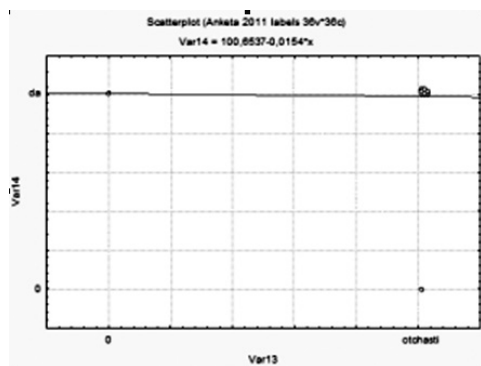
Таблица 5 - Едномерни разпределения на полезността от РС

Според корелационната матрица за същите параметри коефициентите са подобни (маркирани в жълто):

четене-разбиране	0.75	разбиране-превод	0.63
лексика-разбиране	0.53	лексика-говорене	0.36 (слабо)
лексика-четене	0.60	лексика-превод	0.64

Графиката има висока корелация с лексиката (0.56), четенето (0.62), разбирането (0.62), превода (0.53).

Накрая нека видим има ли статистическа зависимост между двата въпроса “Смятате ли, че ПК може да оценява знанията на човека?” и “Смятате ли, че ПК оцени действителните Ви знания по чуждия език?”. Графиката на корелацията е многозначителна: никаква статистическа зависимост:



Графика 8 - Корелация между мненията за възможност на оценка на човека от машина и обективност на личната оценка от страна на машината

С настоящето изследване разглеждаме един сегмент от социологическата логика на образованието. Компютърното обучение е сегмент, но е много важно. То е водещо за страните от Централна и Западна Европа. Ние се опитваме да го направим структуроопределящо и за нашето средно и висше образование, но данните от нашето изследване показват тъкмо обратния процес. Наблюдаваме интерес към ПК и отлив от интерес именно от прилагането му като елемент на ЧЕО. Вместо да се засилва инструменталния подход, той не фигурира в представите на ил.. И вниманието се пренасочва към фигурата на обучаващия. Логиката на статистиката е такава, че тя ни дава някакви количествени зависимости между определени разпределения, и в този смисъл тя е важна за това дали можем да говорим за тенденции или можем да говорим за различия. Но логиката на социологията се движи в малко по-различна посока. Ние се опитваме да установим наличие или липса на зависимости. Засиленият интерес към компютрите би трябвало да се съпътства с интерес в ЧЕО и ПК да се използва като инструмент за повишаване на квалификацията в езика. Данните обаче показват тъкмо обратното. За този период от 12 години от първото изследване всички на практика имат компютри, средното и висшето образование фактически е компютризирано с много малки изключения, НБУ е изцяло компютризиран, студентите при нас са с високи компютърни умения, т.е. те нямат проблем с боравенето с компютъра, и вместо да го възприемат като медиатор между знанието и самите тях, те не го възприемат като такъв. Ние се придържаме към данните и ПК не присъства като медиатор техните представи за това как трябва да се провежда учебния процес по ЧЕ и кои точно елементи от ЧЕ са ефективни или не. Т.е. на местото на ПК стои преподавателят, основен медиатор е преподавателят. Това са важните неща. Можем да гадаем защо това е така. Можем да кажем, че това е част от нашия културен стереотип, който се възпроизвежда, за добро или за лошо, но бихме могли да очакваме, при един друг тип изследвания, когато студентът трябва да оцени не ПК като медиатор, а преподавателя, тогава бихме могли да кажем до каква степен един преподавател с неговите характерологични, човешки, личностни и преподавателски качества, формира интереса на студента или отблъсква интереса на студента от конкретния учебен предмет. И тогава вече може да се търси някакво триединство студент/преподавател/компютър и можем да помислим за такава хипотеза – дали високооценяваният преподавател създава предпоставки да се появи и любимият компютър. Дали колкото по-високо е оценен преподавателят, толкова по-високо ще бъдат оценени медиаторските качества на РС, или обратното. Има ли такива зависимости? На настоящия етап ние не можем да кажем. Но самият факт, че релацията преподавател/студент продължава да бъде водеща, ни кара да мислим, че ПК като сегмент със своите обучаващи програми, които също са разработени

от хора, не присъства в съзнанието на студента като ефикасен инструмент за повишаване знанията в ЧЕО, не се интерпретира като важен елемент в подготовката. За всички други неща ПК се използва, но студентът все още не го идентифицира като оценяващо средство. ПК като техническо средство би трябвало да изчисти всички субективни елементи на оценката. Предполага се, че едно от предимствата му е относителна безпристрастност и обективност при оценяването на знанията. По този начин личностният фактор се изключва. Предполага се, че тестът е обективен именно поради видимото отсъствие на екзаминатора. И така се изключва възможността оценката да се разположи в полярните профили симпатия/антипатия, това е много важно, но какво показват данните? Това е много интересен социологически и социалнопсихологически факт. Възрастта като фактор отпада, всички са млади на средна възраст 23 години, т.е. сработват някакви други поведенчески модели, които се определят от поведенчески стереотипи. Последните се изграждат чрез възпроизводството на конкретни ролеви модели. Те пък се усвояват у дома, в училището, на улицата, т.е. в процеса на социализация.

Резултатите от първата анкета породиха в известна степен безпокойство относно нагласите на студентите към компютризираното ЧЕО. Ето защо решихме да осъществим втора анкета, в която бяха обхванати част от и.л., а някои въпроси се повтаряха в друга конфигурация, засягаща мотивацията и нагласите на обучаваните.

В този контекст, а също и поради факта, че в НБУ почти всички студенти и преподаватели са задължени да ползват платформата MOODLE, ние си поставихме задачата да изследваме следните параметри:

1. Каква е нагласата на студентите за използване на нови информационни технологии в изучаването на езика-цел и каква е позицията им към прилагането на компютъра в обучение от типа *blended*.

2. Използването на новите технологии променя ли отношението им към езика, повишава ли мотивацията им в учебния процес и променя ли стратегиите им на учене.

3. Каква е нагласата им към оценяване и самооценяване в областта на чуждоезиковото обучение с помощта на компютризирани тестове.

## **III. 2. Анализ на Анкета 2**

### **III. 2.1. Описание на проучването и анкетата**

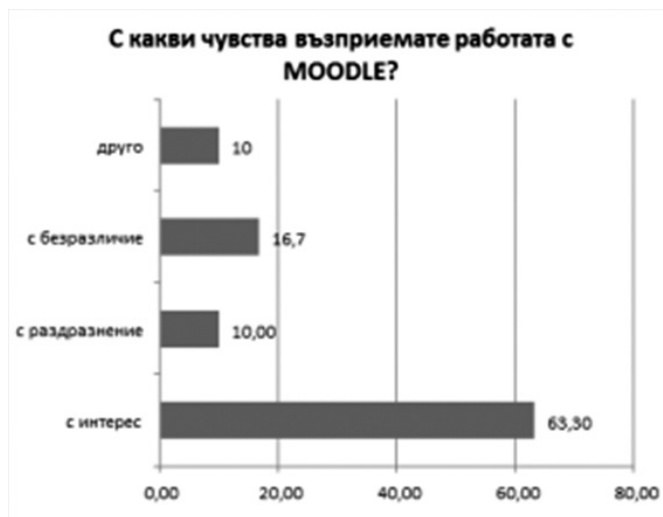
Бяха анкетирани 60 и.л., всички студенти в програмите на департамент Чужди езици и литератури, Политология с френски език, както и от други програми и департаменти, изучаващи език в групите ОООК. Анкетата съдържа 15 въпроса, като 4 от тях са идентификационни въпроси за изследваните лица (и.л.), а останалите сондират мненията на студентите по съответни параметри. Проучването беше проведено през месец май 2012 г.

Данните бяха въведени и обработени с компютър, като бяха използвани две статистически програми: IBM SPSS version 20 и Statistica version 7.

### Описание на едномерните разпределения

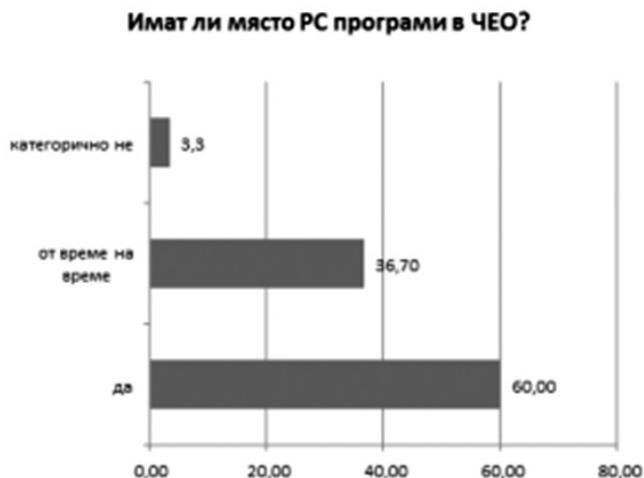
Отговорите на въпроса „Смятате ли, че прилагането на персонален компютър може да повиши интереса към изучавания език?“ се разпределят както следва: „да“ 73.3 %, „не“ 5 % и „отчасти“ 21,7 %.

Много важно за нас беше да видим каква е нагласата за възприемане на работата с платформата MOODLE, в която всички преподаватели са задължени да качват материали, текстове, презентации, упражнения, аудио и видеофайлове за захранване на учебния процес с педагогическа документация. Разпределението на отговорите е както следва:



Графика 9 – С какви чувства възприемате работата с платформата MOODLE

Следващата двойка въпроси засягаше дали компютърните програми имат място в учебния процес по чужд език и ако „да“ кога. От графика 14 ясно се вижда, че нагласата на обучаваните е да смятат, че подобен вид програми са уместни и полезни за изучаването на ЧЕ.



Графика 10 – Разпределение на отговорите има ли място ПК в ЧЕО

Отговорите са „да“ 60 %, „от време на време“ 36.7 %, „категорично не“ само 3.3 %. За сметка на това обаче, разпределението на отговорите кога да се използват компютрите показва в общи линии почти еднакви проценти за различните възможности, с лек превес на „самообучението“ (виж таблица 9). Това може да бъде повод за задоволство, понеже елементът на самообучението и самоконтрола в повечето методически комплекти и методики се пренебрегва. Обучаваните, в качеството си на възрастни индивиди, явно изпитват мотивирана необходимост от самостоятелни занимания по езика цел.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	1	1,7	1,7	1,7
	след всеки урок	19	31,7	31,7	33,3
	преговори	18	30,0	30,0	63,3
	самообучение	22	36,7	36,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Таблица 7 – Кога да се използват компютърни програми в ЧЕО

Последните два въпроса са насочени към изследване какви са възприятията на и.л. към възможността на компютъра да оценява знанията на човека и до каква степен той е оценил обективно техните действителни знания. Процентите са почти идентични с предишните. За отбелязване е големия брой на отговори в групата на колебаещите се – „отчасти“ означава по-скоро „не“. Това е изненадваща нагласа, понеже нашата хипотеза беше, че обучаваните биха приели с по-голям ентузиазъм възможността да бъдат оценявани с компютърни методи и програми, които предоставят известна относителна обективност. Можем да си обясняваме тези 80 % „отчасти“ като известен консерватизъм, наследен от ученическите години, когато под „оценяване“ се разбира фронтално изпитване от жив преподавател. Все още обучаваните не искат да приемат компютъра като медиатор между тях и знанието.

### III.4. Заключение

На основата на данните от анкетата и на направените предложения от страна на и.л., можем да направим следните заключения:

1. Като цяло, студентите проявяват положителна нагласа за работа с персонални компютри в изучаването на езика цел. Всички имат доста висока компютърна грамотност, почти всички имат компютри у дома или портативни машини, много често те ги ползват и в час, ето защо смятат, че с умело разработени компютърни програми биха повишили мотивацията си в овладяването на езика цел. Фактът, че интересът им към изучавания ЧЕ се е повишил, поставя пред преподавателите един принципно нов въпрос - как да се намери модусът между необходимите традиционни методи и „нетрадиционните“ методи (ПК-обучение). Не трябва да ни изненадва фактът, че около една шеста от и.л. не могат още да преценят, но в сравнение с останалите мнения, броят на не преценилите не са фактор. В тази връзка вече не ни изненадва фактът, че почти всички и.л. смятат, че РС-програми имат място в ЧЕО.

2. Въпреки гореказаното, у студентите, поне у тези, които са попълнили анкетата, не съществува нагласа, че компютърът може да бъде втори медиатор в учебния процес. За това говорят разпределенията по въпрос 4 и по последните два въпроса. Анкетираните деликатно отхвърлят възможността да бъдат оценявани обективно от компютъра, област, в която той е доказал предимството си.

3. Появява се необходимост от разработване на специализирани компютърни програми, съобразени както с граматичната и лексикална прогресия на използваните в момента учебни системи по чужд език, така и за самостоятелна работа извън процеса на обучение в съответното заведение. Анкетата показва, че интересите за работа в клас са главно към програми за

разбиране при четене, докато граматиката е пренасочена към самостоятелната работа.

4. Трябва да се насочат усилия за създаване на условия студентите и курсистите да използват специализирани сайтове в Интернет с набори от упражнения от всички видове, за да бъде задоволено търсенето на подобен тип програмни продукти.

5. Очертава се тенденция анкетираните да залагат повече на когнитивните, отколкото на метакогнитивните стратегии в ученето. Това дава почва на преподавателите да разработват компютризирани модели, които наблягат повече на разнообразяването на стратегиите, за да повишат мотивацията на обучаваните и да повишат оттам постиженията им.

6. Налага се и необходимостта да се работи на психологическо равнище за промяна на нагласата на обучаваните към оценката и самооценката с помощта на персонален компютър.

## **IV. ПРАКТИЧЕСКИ РАЗРАБОТКИ И МОДЕЛИРАНЕ НА ПРОГРАМНО ОСИГУРЯВАНЕ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС**

Резултатите от анкетното ни проучване дават основните насоки за практическите разработки за прилагане на компютърната техника в обучението. Преди да преминем към принципите за разработка на информатизирани учебни материали, нека направим един кратък преглед на използването на новите технологии в областта на обучението по чужди езици.

### **IV.1. Етапи на прилагането на компютри в ЧЕО**

Участието ни в разработването на учебни програми за ПК в ЧЕО ни накара да преживеем и ни позволява да определим три етапа при използването на микропроцесорната техника в обучението въобще и в ЧЕО в частност.

#### **IV.1.1. Първи етап – 80-те години на XX век**

Началото на 80-те години бе белязано от появата на персоналните компютри и от навлизането им в различни сфери на живота. Миниатюризацията, развитието на възможностите на новите електронни компоненти позволиха персоналните компютри да станат достъпни за широки маси потребители. Новата техника беше посрещната с възторг, вероятно с какъвто са били посрещани и други постижения на науката и техниката (фотография, радио, телевизия и др.), и особено в сферата на обучението (подобно на езиковите лаборатории, свързани с аудио-лингвалния метод на обучение). Достъпността и разпространението на тази техника поражда надеждата, че

се появила новата панацея на образованието.

Техниката беше посрещната с пламъка на новопосветените. Всъщност празнотата от липсата на адекватен софтуер за обучението въобще и за това по чужд език започна да се запълва от две групи автори – от една страна програмисти, хора, изучавали програмни езици главно в технически ориентирани висши училища, и ентузиазирани преподаватели, посветили част от времето си за усвояване на някакъв програмен език от високо ниво, главно BASIC.

През 1983 г. в бившето ИЧС отначало спонтанно, а след това и институционно бе изградена група от преподаватели с интереси в подготовката на дидактически софтуер<sup>1</sup>. Групата получи силна подкрепа от страна на ръководството на Института и разви активна и плодотворна дейност. По разбираеми причини достъпът до литература по въпросите за педагогическата употреба на компютърната техника беше затруднен и групата бе принудена да търси самостоятелно решение на много проблеми, които по-късно се оказа, че сме решили правилно.

1. Видове педагогически софтуер – основната насока бе изработването на софтуер за контрол на обучението по чужд език (български, английски, френски, немски, испански). Не се впуснахме в общия уклон да се пренася учебното съдържание от книгите и учебниците в цифрова форма.

2. Рандомизация на задачите и дистракторите.

3. Анализ на отговора - Наложихме да разработим специален модул, който да анализира отговора независимо от това как е въведен писмено – с малки, големи или смесени знаци (напр. maison, MAISON, MaIsOn).

4. Извеждане на информация на екран – доразвиването на набори от символи позволи да извеждаме на екран информацията с правилен правопис, особено на езици с диакритични знаци със смислоразличителна роля (френски).

5. Разработихме и някои принципи на компютърния педагогически дизайн.

Бяха направени и доста изследвания относно прилагането на компютрите в чуждоезиковото обучение. Установихме, че подаването на случаен отговор не може да доведе до минимален положителен резултат (50 % за оценка Слаб 2 според експертни мнения). Средният резултат беше от около 11 %, постигането на 50 % при тест от 30-50 задачи е изключително рядко, бихме могли да кажем невъзможно постижение.

## **2. Втори етап – 90-те години на XX век**

Този етап се характеризира най-напред с по-широкото разпростра-

<sup>1</sup> Ръководител математикът Мардик Андонян, членове Бойка Трифонова-Бъчварова и Милен Шипчанов, технически сътрудници-програмисти Трифон Асенов и Алексис Хавиер Валерин. – М.Ш.



нение на техниката не само в институциите, и но и в домовете. Втората значима характеристика е появата на графичната среда WINDOWS –като основна операционна система, и развитието и разпространението на Internet. На първо място това е графичното извеждане на информацията WYSIWYG (What You See Is What You Get) – потребителят вижда текста така, както би изглеждал на хартиен носител след разпечатване. Освен това с новата поддръжка на символите се преодолява проблемът с езиците с диакритични знаци.

Въвеждането на Internet също премина през известни перипетии, като се започне от връзката – от dial-up през телефонна линия (аналогова) чрез модем – скъпо удоволствие с ограничен брой минути и блокиране на телефона – през изграждането на оптични кабелни мрежи с неограничен достъп и висока скорост, до достигането на свободни Internet пространства Wi-Fi (магазини, молове, кафенета, улици и площи от градската среда).

### 3. Трети етап – от 2000 г. досега

Този етап се характеризира с още по-силно развитие на възможностите на персоналните компютри – висока тактова честота на процесорите, голяма оперативна и външна памет, интегриране на периферните устройства в дънната платка на масовите компютри, всичко това придружено с чувствително намаляване на цената на основните конфигурации. Почти всяко домакинство притежава персонален компютър, много често използват повече заради комуникационните му възможности.

Основното явление, което обаче бележи този етап, е появата и развитието на „мултимедията“. Съвременната представа за мултимедията е следната. Докато преди всеки вид информация имаше различен носител – хартия за текста, магнетофонна лента за звука, видеолента за анимирания образ, цифров вид за компютърния тест – и всичко това създаваше трудности за преподавателите по чужд език, понеже изискваше различни умения за ползване на отделните елементи на мулти-медията, то след повишаването на възможностите на Windows всички видове информация се записват в един и същи вид (цифров код) и могат да се представят на един и същи носител, разчитан от едно единствено устройство – персоналният компютър. Нека припомним, че информацията, извеждана на екран от компютъра, е два вида – статична и динамична, като всеки вид се разделя на два под-вида (Таблица 11):

Статична информация	Динамична информация
Текст	Звук
Неподвижно изображение	Анимирано изображение (видео)

Таблица 8 - Видове информация на екрана на РС

По принцип, говорим за “мултимедия”, когато имаме едновременно употреба на поне три от четирите вида информация на екрана. Но тогава телевизията – ефирна и кабелна – би могла да се възприеме като идеалния мултимедиен пример. Проф. Резо (Резо 2001) цитира различни автори, изразили мнение по темата за мултимедията – Франсоаз Дьомезиер, Алберганти, Пьотижирар, Лансиен (Demaizière 1996, Ginet 1997, Petitgirard, Lancien 1998) и др. Според тях (по Резо), атрибутите на мултимедията са следните – хипертекст, многоканалност, мултиреференциалност и интерактивност. Хипертекстът е възможност за навигация в текстов масив с помощта на хипервръзки, многоканалността е възможност за избор на потребителя на канал/и за получаване на информацията, мултиреференциалността е възможност за разнообразяване на информационните източници около дадена тема.

#### **IV. 2. ПРИНЦИПИ ПРИ ИЗРАБОТВАНЕТО НА УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ ЗА КОМПЮТРИЗИРАНО ЧЕО**

В изследваната от нас литература са описани много вече разработени и внедрени модели на уеб-базирано обучение. Скромната задача на нашето изследване е да покажем на преподавателя как да използва възможностите на информатиката като втори медиатор в учебната ситуация по чужд език.

В дългата ни практика на разработване и прилагане на обучителни и контролиращи компютърни продукти, която започнахме в условията на липса на съответна методологическа литература по въпроса, ние бяхме принудени на терен да определяме фазите на разработване на програмите. Основните принципи при изготвянето на учебни програми за ЧЕО формулирахме на базата на наблюденията на някои от авторите (Кенинг и Кенинг 1983-1984, 88; Отман, 1986, ; Варгас 1986, Кременска 2011) и на собствения ни практически опит в тази област, и ги класирахме първоначално в три групи:

- принципи на предварителната подготовка;
- принципи на конкретното разработване на програмата;
- принципи за изследване на ефективността на продукта.

По-късно, след запознаване с последните публикации по въпроса, ние променихме нашата схема, като стъпихме на схемата на Пикар и Браун (Picard et Braun, 1987), която ни допадна поради почти пълното съвпадение на спонтанните ни открития и която обогатихме и разширихме с някои идеи, взети назаем от схемите, посочени по-горе в сравнителната таблица.

Можем да очертаем етапите на концепция на програмен продукт за ЧЕО както следва:

**1. Предварителна подготовка (макро-равнище):**

- а) теоретична педагогическа обосновка и методологически подходи;
- б) крайни цели на продукта ;
- в) психо-педагогически характеристики на целевата група обучава-

ни;

- г) степен на автономия на обучавания;
- д) носител и медиатизатор;
- е) технологични проблеми и себестойност.

**2. Дидактико-педагогическа подготовка (мезо-равнище)**

- а) определяне на вида на програмата;
- б) определяне периодичността на прилагането;
- в) определяне и структуриране на съдържанието;
- г) определяне степента на самостоятелност на програмата.

**3. Практическо реализиране на програмата (микро-равнище)**

- а) избор на интерфейс и съответно програмиране;
- б) решаване на проблеми с извеждане на информацията;
- в) решаване на проблеми с въвеждането на отговорите (input);
- г) избор на анализа на отговорите и съответната обратна връзка;
- д) решения по дизайна на продукта:

- звук;
- цвят;
- четивност (шрифт);
- време;
- обслужване

**4. Постпродукция – приложение, валидиране и оценка.**

**IV.3. КОМПЮТЪРЪТ КАТО ИНСТРУМЕНТ В ЧЕО**

**IV.3.1. Текстобработка**

Съвременните тенденции за интензификация на учебния процес по чужд език в последните години налагат използването на методически системи, които акцентират повече върху комуникативната страна на обучението и пренебрегват едни или други речеви дейности, най-вече писането. Както посочват някои автори (Collinot 1987, Huffman Goldberg 1987), тази речева дейност, с дидактическия и педагогическия си статут, с предварителните знания, които изисква, е един от главните елементи на усвояването на чуждия език.

В ерата на средствата за масово осведомяване писаният текст придобива особено важно значение, тъй като е единственото средство за комуникация, неподчинено на линейността и на скоростта на устната реч. В същото време на практика изграждането на умения за писане се осъществява по пътя на налучкването, на опита и грешката, а това отнема време и средства

без да се постига голям резултат.

Друг важен проблем при интензивното обучение на възрастни е преходът от общоезикова към специализирана подготовка на чужд език. По принцип специализираното обучение предполага работа с автентични текстове, представящи базовата лексика на съответната дисциплина и основните структури, характерни за научния стил. В последно време се наблюдават тенденции за интегриране на комуникативни аспекти в този вид обучение. Според някои автори (4), строгият и стереотипен стил на някои от документите, например търговската кореспонденция, убива желанието за работа у обучаваните. Следователно, необходимо е да се помисли за нови начини на динамично представяне и отработване на тези научни текстове, които да засилят мотивацията за обучение у възрастните курсисти.

Според наблюденията на чуждестранни автори, включването на текстообработващи програми в учебния процес е най-удобно през втората степен на обучение, тъй като продуцирането на писмен текст изисква определени знания и умения по чуждия език. Ние обаче считаме, че тези програми могат да навлязат и в по-ранен етап, особено когато знаковите системи на родния език и езика цел се различават (руски -> френски, немски -> руски, и пр.). При това обективните трудности, които неминуемо ще се появят при въвеждането на текста с помощта на клавиатура, ще подпомогнат от друга страна овладяването на специфичните особености на правописа на изучавания език. Известно е, че при писането на ръка и при писането чрез клавиатура психическите процеси са различни и това трябва да се използва при изграждането на правописни умения.

Практиката показва, че прилагането на микропроцесорната техника в учебния процес по чужд език спомага за преодоляване на някои от задържащите процеси при обучението на възрастни. Относителната автономия на компютърното работно място позволява на обучавания да работи върху своя вариант на текста без притеснение за евентуалните грешки или забележки от страна на преподавателя. Машината може да се превърне във фактор, който деблокира писмената продукция. Възможността да записват веднага идеите си, да вмъкват в текста нови идеи, да променят структурата на копие и пр. кара обучаваните по-свободно и с желание да коригират вариантите си. Наблюденията показват, че при работа с текстообработващи програми обучаваните увеличават значително обема на работите си и повишават тяхното качество. Това може да се обясни с факта, че компютърът опростява и улеснява физическия процес на записване на мислите при литературното творчество - пишещият не се отвлича от умствената дейност с действия като печатане, изтриване, коригиране, разрязване и слепване. Текстообработките позволяват на обучавания да пробва различни словни съчетания и да подбере най-подходящото за поставената задача. Като му да-

ват възможност да изследва определени текстови модели, те го доближават до евристичния подход към ЧЕО. Както е известно от литературните източници и както установихме от собствената практика, обучаваните натрупват знания по-лесно чрез активен творчески процес и лингводидактически игри, отколкото чрез пасивно слушане на лекции и уроци и изпълнение на различни упражнения за разбиране при четене и аудиране. Работещият с компютър обучаван участва активно в процеса на обучение, има възможност да контролира този процес и не е принуден само да повтаря или репродуцира различни учебни материали.

Употребата на текстообработващи програми позволява обучение-то по писане на чужд език да се превърне в дейност, независима от професионалните особености на езика в дадената сфера.

#### **IV.3.2. Конкордансъри**

##### **1. Описание на програмата**

Изготвянето на така наречените concordances или съгласувания (списъци на думи с техния микроконтекст, срещнати в определен текстов корпус) е известно от векове. Специалистите споменават подобна дейност върху текстове на Библията, целяща да се сравнят различните варианти, за да бъде изготвено окончателно и меродавно издание. Много преподаватели също са вадили на фишове изречения с определени думи с цел да илюстрират научните си търсения. Намирането на примера, съставянето, изписването, подреждането и анализа на фишовете отнема много ценно време и усилия на работника, като резултатът не винаги оправдава положения труд. С помощта на компютърните програми, за които говорихме по-горе, този труд се извършва за секунди.

##### **2. Приложение на програмата**

1. Евристичен подход в обучението по граматика и лексика. Обучаваните имат възможност да открият сами правилата за прилагане на дадено граматично явление или да наблюдават парадигмата на дадено семантично гнездо в конкретната му употреба в съответния контекст. Доказано е, че обучаваните по-бързо запомнят и по-лесно употребяват дадени граматични правила, когато сами са ги открили или извели от даден контекст.

2. Подготовка на упражнения с автентични текстове. В зависимост от съдържанието на текстовия масив, преподавателят може да избере отделни примери, да маскира търсената дума, а обучаваният трябва да я открие по подадения микроконтекст.

3. Лексикална подготовка с автентични документи. Обучаваните могат да изучават правилната употреба на думи и изрази в контекста им, да наблюдават проявлението им в автентични текстове.

4. Специализирано обучение по език. При наличие на набор тексто-

ви материали от дадена област (икономика, компютри, методика на ЧЕО, и пр.), с помощта на програмата могат да се правят азбучни или честотни речници на материалите и да се установи от коя под-област на съответната специалност е текстът. По този начин с помощта на един компютър може да бъде обезпечено индивидуално обучение в рамките на една учебна група, тъй като програмата може да разпечата както текстовете, така и изготвените речници и списъци с термини в микроконтекста им (concordances).

5. Съпоставителни изследвания между два текстови корпуса на различни езици с цел търсене на прилики и разлики в употребата на дадени лексикални или граматични единици.

### **IV.3.3. Четене и хипертекст**

Четенето е речева дейност на възприемане и преработка на информация посредством графически представени езикови знаци (Илиева, Хелмих 1989) която винаги е заемала достойно място в чуждоезиковото обучение.

#### **1. “Разчупеното четене”**

Когато анализираме елементите, които привличат младите обучаващи, трябва да отчитаме следните моменти:

а) Образът безспорно е част от културното обкръжение на младите. Не бива да забравяме какъв импакт-фактор има визуалната култура: младежите до голяма степен са по-склонни да я възприемат като най-меродавен източник на истинна информация.

б) Информацията, която отговаря на определено очакване (антиципация).

в) Художественото четиво (книга) изисква линейно четене, докато новите носители на информация предоставят възможността за “разчупено четене”, т.е. за бързо движение напред-назад в носителя, намиране на необходимата информация, нелинеен (случаен) подход при избора на четиво, който до голяма степен наподобява превключването от един телевизионен канал на друг (отново визуалната култура).

г) Този подход прави съвременните млади читатели по-склонни към комуникация, към обмен със сродни души, за разлика от четенето на романи, което обикновено е самотно и твърде лично.

#### **2. Четенето и персоналният компютър**

Развитието на компютърната техника и навлизането ѝ в различните сфери на живота наложила успоредна подготовка на много обучаващи както по чужд език, така и на компютърна грамотност. Оттук не е далеч мисълта да се осъществи интердисциплинарно обучение в тези две насоки. Как компютърът би подпомогнал чуждоезиковото обучение и главно изграждането на умения за четене на чужд език? Ще се спрем на следните няколко

### **Предимства и недостатъци на четенето от екран**

На първо място трябва да отчетем някои недостатъци на четенето на текст от екран, а именно:

- непълна страница - от 1/3 до 1/2 от нормалната страница, а това затруднява възприемането на текста като цялост;
- графично качество на извежданата информация.

Тези и някои други минуси обаче се компенсират от редица предимства. Чрез това техническо периферно устройство читателят/потребител е подканен да приспособява постепенно и непрекъснато, с помощта на интерактивния режим, собствените си изисквания и очаквания към възможностите на машината.

Извежданата от компютъра информация (текст, образ, звук, анимация) не е фиксиран завинаги статичен блок, прожектиран на неподвижен екран, а динамична конструкция. Характерът на спомената информация е “виртуален”: всеки текст е едновременно и неделимо текст и образ. Ако на кино- или на телевизионния екран писаното слово е натрапник и заема маргинална позиция, в персоналния компютър то е основополагаща компонента. Вместо да елиминира писането, компютърният екран му дава нов прилив на сили. Най-красноречив пример за това е Internet.

## **3. Хипертекстът в чуждоезиковото обучение**

### **3.1. Хипертекстът или схващането за читателя-автор**

Хипертекстът е една от новите техники, направени достъпни от цифровото изписване (кодиране). Тя почива върху една особеност на информатиката: в паметта на компютъра текстът, независимо какъв е той, не представлява компактно единство от писмени откъси (абзаци), а едно съвкупност от фрагменти, чиято цялост се осигурява от компютъра по време на извеждането на екран. Например един текст А е композиран от фрагменти а, b, c, d или x, като функция на физическите възможности за записване в паметта за натрупване. За да се възстанови текстът А, достатъчно е компютърът да знае, че  $A = a + b + c + x$ .

Тази особеност води до извода, че всеки текст е възможност (виртуалност) за текст и че ако някъде съществуват текст  $A = a + b + c + x$  и текст  $B = d + e + f + g$ , нищо не пречи на базата на същите сегменти да бъде конструиран текст  $C = a + d + b$ . Благодарение на инструментите под Internet, наречени “двигатели на търсенето” (Yahoo!, NetScape, AltaVista, Lycos и др.), може по такъв начин да бъдат обединени по искане на даден потребител всички цифрови документи, които, независимо къде по света, третират един или друг сюжет. Достатъчно е паметите, където са отложени документите А, В, с или Х да бъдат свързани физически във мрежа: съвкупността

представлява тогава нещо като огромна памет за съвместна писмена продукция.

### 3.2. Интегриране на хипертекста в ЧЕО

Понастоящем принципът на конструктивизма, характерен за съвременните теории за ЧЕО, препоръчва индивидуалните учебни практики. Хипертекстът позволява да бъде открита почти мигновено информацията във вида, който е подходящ за потребителя, благодарение на софтуерните инструменти за “навигация” в мрежата. Компютърът тук не се ограничава само в ролята на посредник за представяне на познанията: хипертекстът активира когнитивните действия, при които информацията не се представя толкова като непрекъснат поток от информация (книга, учебник или друг вид помагало), а по-скоро като виртуална структура. Това прави носителя на знание, в нашия случай текста на чуждия език, по-привлекателен, полесен за управление и по-удобен за използване от обучавания. Последният прилага евристичен подход към информацията: оценява нуждите си и достига до познанието по свой когнитивен път, чрез изследвания и открития. Така се повишава и мотивацията на обучаваните, особено при по-младите, при четене на чуждия език.

Изработването на подобни хипертекстови файлове има следните преимущества от гледна точка на чуждоезиковото обучение:

- лесна възможност за всеки заинтересуван преподавател да подготви собствени хипертекстови документи, без да притежава специализирани програмистки умения;
- възможност за лесно хранване на учебния процес с актуална текстова информация и учебна документация;
- създаване на нов, интересен за обучаваните елемент при изграждане на езиковите умения, в нашия случай за четене;
- лесно разпространяване на хипертекстовия документ сред заинтересуваните обучавани за улесняване на самостоятелната работа по езика-цел;
- възможност за едновременно обслужване на няколко обучавани от един компютър, чрез отпечатване на различни части от хипертекстовия документ.
- прилагане на различни стратегии в ползването на хипертекста според нивото и целите на различните обучавани.




Далеч сме от мисълта да се присъединяваме към твърденията на някои специалисти, че информационните потоци и хипертекстът представляват нова културна революция, едва ли не равна на тези на Коперник и Гутенберг. Практиката е показала, че няма техническо средство, което да реши всички проблеми на чуждоезиковото обучение. Но виртуалната реалност, информационните магистрали, цифровата мултимедия са реално-



стите на една епоха, която не е толкова далеч в бъдещето, ние вече живеем в нея. За разлика от класическите носители на информация (книга, снимки, кино, телевизия), виртуалната реалност създава виртуални представи, т.е. мисловни конструкции, базирани на модели, които сме изградили за действителността. Виртуалността ни учи на това, което считаме, че знаем за действителността. Четейки един хипертекст, особено обогатен с анимации, илюстрации, неочаквани възможности за връзки и изходи (от вида на книжките-игри, в които “героят си ти”), обучаваният има възможност за епистемологичен подход към изграждане на осезаеми представи на абстрактните си модели, тъй като е подтикнат да ги налучква, да ги изпробва, да ги оценява, да ги приема или отхвърля. Това може да възроди мотивацията и да повиши интереса на обучаваните към писаното слово на езика-цел.

#### IV.4. ОБУЧИТЕЛЕН МОДУЛ ПО ФРЕНСКИ ЕЗИК

За да илюстрираме теоретичните постановки, развити по-горе, разработихме обучителен модул за чуждоезиково обучение по френски език. Модулът представя възможностите, които могат да бъдат включени, за да се превърне компютърът във втори медиатор между знанието (езика-цел) и обучавания в двете проявления на техниката – като наставник (учител) и инструмент. Интерфейсът на модула може да се види на Графика 11:

PANORAMA 1 - Unité 1 - Leçon 1		
	<b>EXERCICES DE LA LEÇON</b> <a href="#">Exercice 1 page 8</a> <a href="#">Exercice 2 page 8</a> <a href="#">Exercice 4 page 9</a>	Exercices complémentaires <a href="#">Ranger la phrase</a>
	<a href="#">Exercice d'écoute - exercice 2 page 11</a>	<a href="#">Dictionnaire Eurodict</a>
<a href="#">Leçon 1 - texte WORD</a>	<b>EXERCICES DU CAHIER</b> <a href="#">Exercice 1 page 4 - professions</a> <a href="#">Exercice 2 page 4 - nationalités</a>	 <a href="#">Concordancier ConcApp</a>

Графика 11 - Интерфейс на обучителен модул по френски език

##### 1. Предварителна подготовка (макро-равнище):

- Модулът почива на методическата система Raporama 1, прилагана в курсовете за изучаване на френски език в НБУ. Той обхваща първи урок на първа единица от системата;
- Като крайни цели на продукта са заложили: представяне на уроч-

ния диалог, възможност за съчетаване на аудиране и четене, изпълнение на част от упражненията към урока, както и упражнения от тетрадката и извън учебната система – компютърът се използва както като обучаваща медия (четене, аудиране), така и като инструмент - алгоритмизирани упражнения с аудиране, конкордансър, достъп до речник;

в) Модулът е предназначен за ползване от възрастни обучавани – студенти от курсовете ОООК по френски, равнище А1 по Европейската езикова рамка;

г) Модулът има за цел да осигури относителна автономия на обучавания при изграждането на умения, без да се пренебрегва първостепенната роля на преподавателя като първи (главен) медиатор;

## **2. Дидактико-педагогическа подготовка (мезо-равнище)**

а) Видът на модула е решен като HTML страница, съдържаща ясни връзки (линкове) към отделните елементи. Същите елементи могат да се използват и самостоятелно, тъй като са изпълнени също под формата на отделни HTML страници ;

б) Периодичността на прилагането – предполага се след всеки урок, съобразно изразените желания от изследваните лица в двете анкети относно прилагането на ИКТ в чуждоезиковото обучение;

в) Определянето и структуриране на съдържанието следва лексикалната и граматическата прогресия на урока – речеви актове за запознаване и представяне, атрибутивна функция на глагола être с националности и професии, спрежение на глаголи от първа група, структура на простото изречение;

## **3. Практическо реализиране на програмата (микро-равнище)**

а) Интерфейсът е HTML страница, изградена с помощта на редактор Front Page 4, но може да се композира и с други редактори на HTML код, включително с Microsoft WORD. Конкретните приложения са разработени с програмния пакет Hot Potatoes 6, създаден за целите на чуждоезиковото обучение с пет модула за пет вида различни упражнения. За изработването на упражненията с аудиране се наложи да включим в кода Java-applet Player, който се интегрира към кода и позволява едновременно извеждане на текст и възпроизвеждане на звук.

За възпроизвеждане на екран на PDF-документите и за звука на плеъръра е необходимо потребителят (обучаваният) да инсталира на компютъра си приложенията на свободен достъп (freeware) Adobe Reader X и Adobe Flash Player. Всички необходими програми, с изключение на Front Page, който може да бъде заменен с друг редактор, са със свободен достъп и не нарушават авторските права на собствениците.

б) Извеждане на информацията – всички елементи се извеждат в отделни прозорци, за да може потребителят (обучаваният) да може във всеки момент (реално) време да разполага с достъп до текста, аудирането, конкордансът и речника;

в) Въвеждане на отговорите (input) – определя се от вида избрано упражнение, разработено с пакета Hot Potatoes 6. За повечето упражнения избрахме въвеждане на отговора с изписване от клавиатурата, за упражнението с аудиране – чрез натискане на бутона на предполагаемия верен отговор, а за упражнението по подреждане на изречение съчетахме двете предлагани възможности – кликуване върху избрания елемент или чрез провлачване и поставяне (drag and drop);

г) Анализът на отговорите и съответната обратна връзка също се решават от вида модул, избран за разработката на съответното упражнение.;

д) Решения по дизайна на продукта:

- звук – включен е плейър за възпроизвеждане на аудио-файловете;
- цвят – цветът на сайта е подбран тенденциозно (бледорозов), за да не дразни погледа, а на самите упражнения са съчетани различни нюанси на синьото и сивото, доказали се най-приветливи за очите на потребителите според публикации по темата;
- четивност (шрифт) – за страницата избрахме четивния серифен шрифт Times New Roman, за упражненията Arial;
- време – факторът време не е включен, въпреки че Hot Potatoes 6 предоставя подобна възможност. Както казахме по-горе, при експеримент се оказа, че няма корелация между времето за изпълнение и резултата;
- обслужване – обслужването на модула е лесно и не изисква специални компютърни знания и умения от страна на обучавания, освен основна компютърна грамотност.

#### **4. Методическо описание на модула**

Както може да се види на графиката на интерфейса, модулът съчетава двете функции на компютъра в чуждоезиковото обучение – това на настойник (учител) и инструмент.

**а) Настойник** – На първо време, обучаваният може да отвори файл с учебника Рапогата 1. По този начин може да чете урока, като едновременно с това да прослушва записите на диалозите. Освен това има достъп и до обясненията в учебника по граматическите и лексикалните единици, включени в прогресията на системата и на урока в частност.

- Под файла с учебника е обособена област, включваща плейър с

двата записа на урока, които могат да се прослушват поотделно. Достатъчно е обучаваният да избере едната от двете области, ясно обозначени относно съдържанието на файла. Файловете са изпълнени във формат MP3. Обучаваният има възможност многократно да прослушва, спира и отново пуска плейъра, докато следи текста от учебника.

- Най-долу в първа колона от таблицата е предоставен текстов вариант на урока във формат \*.doc. Тази опция позволява на обучавания най-напред да използва автоматичен преводач от типа на Google Translator. Ние не одобряваме много прекалената употреба на тази тактика, но все се пак в началния етап на обучение, би могло да се толерира подобен тактически ход. Освен това обучаваният може да използва този текст в конкордансъра, за да си направи честотен или азбучен речник и след това да търси значенията на думите в речника.



## б) Инструмент

Тук са включени няколко упражнения от различен тип, главно с попълване на маскирани думи. Избрахме да дидактизираме чрез компютър някои от упражненията след урока, както и някои от тетрадката. Примерни екрани на упражненията могат да се видят на следващите по-долу фигури:

Mettez les verbes à la forme qui convient - exercice 1 page 8

Exercice à trous








Remplissez les vides, puis cliquez sur "Vérifier" pour voir votre résultat. Cliquez "Aide" pour avoir le premier caractère.


	
Elle (s'appeler)	Sophie Marceau.
Elle (être)	comédienne.
Elle (être)	française.
Elle (parler)	anglais.
Elle (aimer)	l'Italie, la Pologne et l'Irlande.
	
Je (s'appeler)	Nikos Aliagas.

Графика 12 – Екран на интерфейса на интерактивно упражнение

**Les nationalités**  
**Exercice à trous**







Remplissez les vides, puis cliquez sur "Vérifier" pour le résultat.  
Попълнете празните места, след това кликнете върху "Vérifier" за резултата.


			
1. Il est <input type="text"/> Elle est <input type="text"/>	2. Il est <input type="text"/> Elle est <input type="text"/>	3. Il est <input type="text"/> Elle est <input type="text"/>	4. Il est <input type="text"/> Elle est <input type="text"/>
			
5. Il est <input type="text"/> Elle es <input type="text"/>	6. Il est <input type="text"/> Elle est <input type="text"/>	7. Il est <input type="text"/> Elle est <input type="text"/>	



**Les professions**  
**Exercice à trous**

Remplissez les vides, puis cliquez sur "Vérifier" pour le résultat.  
Попълнете празните места, след това кликнете върху "Vérifier" за резултата.

			
1. Il est <input type="text"/> Elle est <input type="text"/>	2. Elle est <input type="text"/> <input type="text"/>	3. Il est <input type="text"/> <input type="text"/>	4. Elle est <input type="text"/> <input type="text"/>
			
5. Il est <input type="text"/> <input type="text"/>	6. Elle est <input type="text"/> <input type="text"/>	7. Il est <input type="text"/> <input type="text"/>	8. Elle est <input type="text"/> <input type="text"/>



Графики 13 и 14 - Екрани на упражненията

Както може да се установи, на представените интерактивни упражнения обучаваният е длъжен да въвежда отговорите чрез набирането им от клавиатурата. Това е много важно за изучаването на френски в началния етап, тъй като обучаваният трябва да свиква с историческия правопис и да внимава с изписването на отговорите. За въвеждане на буква с диакритичен знак е дадена помощ чрез бутон със съответния знак. След изпълнение на упражнението, натискането на клавиш [Vérifier] обучаваният получава известие за изпълнението на упражнението и при грешки, се

поканва отново да направи сгрешените примери. Всичко това се отразява в оценяването, осъществявано чрез проценти.

Тук искаме да обърнем внимание на разработката на упражнението за аудирание, включено учебника (Графика 15):

Ecoutez et remplissez la fiche d'inscription - exercice 2 page 11

Exercice à trous

Remplissez les vides, puis cliquez sur "Vérifier" pour voir votre résultat. Cliquez "Aide" pour avoir le premier caractère.

Je m' [ ] Renaud Durant.

Je suis [ ]

Je suis né le 3 [ ] à Paris.

J' [ ] à Orléans.

Je suis [ ] mais je [ ] aussi dans un [ ]

Je m'appelle [ ] Saint-Clair.

Je suis célibataire.

Je suis né le 4 [ ] 1976 à Lille.

J'habite à Orléans.

Je suis [ ] à la [ ]

Je m'appelle Patrick [ ]

Je suis célibataire.

Je suis né le 10 [ ] à Toulouse.

J'habite à Paris, je suis [ ] dans un [ ]

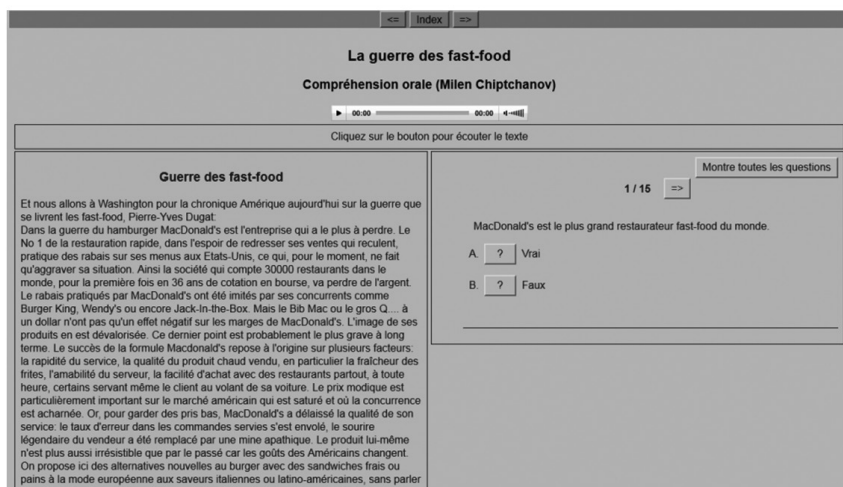
6

Vérifier Aide

Графика 15 - Интерфейс на упражнение за аудирание

Тук стандартното упражнение за запълване на маскирани думи (cloze test) е оптимизирано чрез въвеждане на мултимедиен плейър в горната част на екрана. Това позволява автономно изпълнение от страна на обучавания, който вече не е принуден да разчита на обратна връзка от страна на преподавателя. Отново е включена помощ за изписване на символи с диакритични знаци, помощ за отговорите и проверка на изпълнението.

Разработихме подобно упражнение и за разбиране при четене, което ще покажем тук, въпреки че не е част от представяния модул. В него, освен извеждане на екран на текста и съответния тест (quiz с отговори вярно/невярно), също е включен мултимедиен плейър. Получава се мултимедиен документ, съчетаващ текст и звук с интерактивност на изпълнението. В проведената анкета обучаваните изказаха желание да имат възможност да работят с повече подобни упражнения, комбиниращи четене с разбиране и аудирание с разбиране.



Графика 16 - Екран на упражнение за четене и аудиране с разбиране

На екрана на модула има и още едно упражнение, което не е включено в методическата система. То пак е реализирано с помощта на пакета Hot Potatoes 6, като има по-игрови елемент. Обучаваният трябва да подреди в правилен ред думите от няколко изречения. Целта на упражнението е да се обърне внимание на структурата на простото разказно изречение във френския, чийто словоред е устойчив в сравнение с този на българското изречение.

Накрая се дава връзка (линк) към Интернет-базирания речник Eurodict, както и достъп до програмата ConcApp, която представлява малък конкордансър, чрез който обучаваният може да анализира текста, да подреди думите в честотен или азбучен речник и да работи с речника за намиране на съответните значения.

В модула могат да бъдат включени и други възможности – линкове към сайтове с подобни информации и упражнения, видеодокументи и пр. Целта ни беше да покажем, че при мотивация и желание могат да се разработят подходящи учебни материали за разнообразяване и оптимизиране на обучението по чужд език.

Модулът може да се използва или като сайт, разположен при условията на безплатен хостинг, или като страница в сайта на съответното учебно заведение, или на външен носител (диск, флаш-памет и др.). Елементите могат да бъдат включвани и самостоятелно в платформи за дистанционно

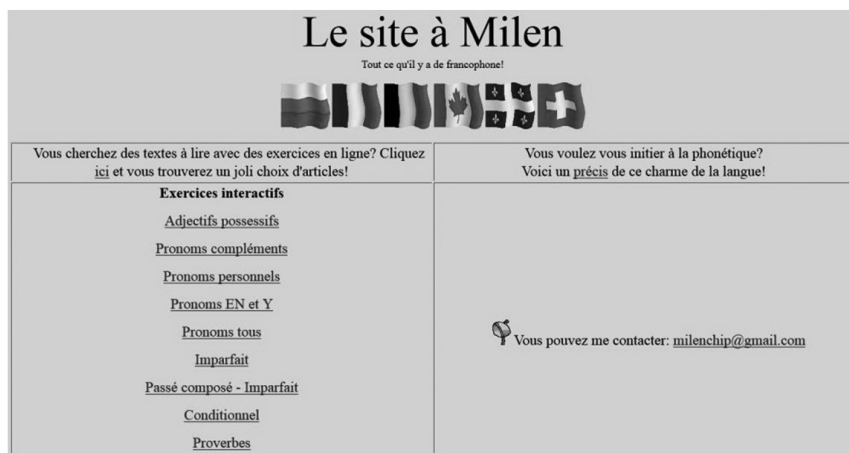
обучение от типа на MOODLE.

Умишлено не разработихме цял web-базиран курс, тъй като използването на готова методическа система би нарушило авторското право. Модулът дава идеи при създаването на учебници по чужд език да се взема предвид възможността класическата документация да се съчетава в дигитални допълнения за повишаване мотивацията на обучаваните и оптимизация на автономната самостоятелна работа на обучаваните.

#### IV.5. НАБОР ОТ ИНТЕРАКТИВНИ УПРАЖНЕНИЯ ПО ФРЕНСКИ ЕЗИК

Една от поставените цели в началото на нашето изложение беше и разработването на набор от интерактивни упражнения за целите на обучението по френски език. Параметрите на предварителната подготовка са същите като тези за обучителния модул, описан по-горе. Отново прибягнахме към възможностите на програмния пакет Hot Potatoes 6, като различните упражнения са от всички възможни модули на пакета без кръстословица. Целият набор е във формат HTML, което позволява както да бъдат включени в отделен сайт, така и да бъдат използвани самостоятелно като елементи в платформа за дистанционно обучение от типа на MOODLE.

Интерфейсът на сайта е представен на Графика 17:



Графика 17 – Интерфейс на сайт с упражнения по френски език

За основа използвахме вече разработен наш сайт, резултат на подготовката ни в двугодишен курс за учители и преподаватели по френски “Компютри и мултимедия в обучението по френски език”, проведен съвместно от Френския институт в София и Министерството на образованието през 2001-2002



Упражненията са фокусирани върху елементи от граматическата прогресия на учебника “Рапортата 1” (A1-A2), но без да бъдат дигитализация на вече съществуващите упражнения на системата. Целта ни беше да дадем допълнителна възможност за упражняване и усвояване на граматиката, т.е. да осъществим трансфер на знанията в нови упражнителни модули.

Достъпът до упражненията се осъществява чрез хиперлинкове, като всяко едно от тях се отваря в нов прозорец. Обучаващият се може да ги изпълни и да провери резултата си веднага след изпълнението.

Трябва да уточним, че пакетът Hot Potatoes 6 включва възможност след завършване на работата упражнението да препрати резултата към електронната поща на преподавателя, който дистанционно да контролира работата на обучаваните. Въпреки всичко, в сайта сме предвидили и възможност за пряк контакт чрез асинхронна комуникация (и-мейл) с автора.

Сайтът предоставя също и възможност за ползване на френски разработки за разбиране при четене, също изпълнени във формат HTML. Освен това е даден достъп чрез хиперлинк към 12-лекционен курс по френска фонетика, използващ възможностите на хипертекста при представянето на различните теми. За оптимално извеждане на екрана е необходимо потребителите да инсталират набор фонетични символи (шрифт), включен директорията на сайта.

## **Заклучение**

Настоящото изследване е резултат на дългогодишна работа “на терен”, на голям натрупан опит и на качествени промени, настъпили вследствие на количествени натрупвания както в теоретичен план, така и в практически разработки за целите на чуждоезиковото обучение с помощта на ИКТ. Изследването в процес на действие има емпиричен характер и има за цел да осъществи промени както в нагласите, така и с методите на прилагане на новите технологии в самостоятелната работа и (само) контрола при изучаването на чуждия език.

След приключване на експеримента и след анализ на резултатите от приложените методи, можем да направим следните обобщения и заключения във връзка с поставените цели:

1. На основата на един обобщен преглед на основните методически течения в обучението въобще и в чуждоезиковото обучение в конкретния случай уточнихме понятието “медиация” в обучението, глобализирахме вижданията на авторите по нейната реализация и схващанията им за промяна в тактиката на учене от страна на обучавания. Историческият и критически преглед на публикациите по темата ни позволи да изведем преимущества и недостатъците на приложението на ИКТ в чуждоезиковото

обучение, след което обобщихме теоретичните разработки относно прилагането на компютъра в обучението и неговото присъствие в ЧЕО като втори медиатор заедно с първия медиатор, а именно преподавателя. Направихме и аналитичен преглед за видовете компютърен софтуер за ЧЕО и начините на въвеждането му в учебния процес.

2. Резултатите от статистическата обработка на изследването доказаха отчасти поставените хипотези. По първата хипотеза, а именно системното прилагане на компютърни интерактивни програми (софтуер) в ЧЕО може да предостави на обучаваните мотиви да учат и евентуално да промени стратегиите им на учене, показателите са двусмислени. От една страна анкетиранията лица изказват желание да имат повече възможности за работа по езика-цел с помощта на ПК, от друга страна отдават приоритетно значение на главния медиатор – преподавателя. Многозначително е отношението им към контрола на познанията им с помощта на ИКТ – в по-голямата си част те не са склонни да приемат оценката на машината по отношение действителните им знания. Самите обучавани признават, че педагогическите материали с интерактивен характер ги подтиква да променят стратегиите си на учене (предложения за прилагане след всеки урок, на преговорни уроци), и сами подсказват в кои направления да бъде това приложение – самостоятелна работа, четене с разбиране, аудиране.

По втората хипотеза, компютърът да се превърне във втори допълнителен или задължителен медиатор, можем да смятаме хипотезата за частично отхвърлена. В продължение на 10 години, когато са провеждани изследванията, се наблюдава изменение в нагласите на изследваните лица по отношение на темата. Докато в можем да твърдим, че в началото се наблюдава ентусиазъм пред възможностите на техническия прогрес, последните два етапа подсказват имплицитно, а на места и съвсем експлицитно, че у обучаваните не съществува представата за компютъра като втори медиатор. Това дава поле за действие за деликатно насочване на вниманието към този аспект и за системно прилагане на дигитални интерактивни разработки с цел промяна на нагласите у обучаваните, за да се постигне доближаване на стандартите на обучение в развитите страни.

Хипотезата ни беше, че каквото и да е качеството на постиженията на първия медиатор, именно обучаваният е отговорен за ученето на езика. Тази хипотеза почива и на факта, че повечето обучавани изказват неудовлетвореност от традиционните трансмисивни методи на обучение. Обучаваните трябва да изтъкват връзките между натрупаните вече знания и новото познание, да го натрупват в паметта за по-нататъшна употреба. Освен това те трябва във всеки момент да имат възможност да правят равностетка на изминатия път, да оценяват постиженията си и да правят преценка какво им предстои. Ето защо медиацията с персонален компютър се оказва необходи-

ма в самостоятелната им работа, за да им осигури относителна автономия при усвояването на чуждия език. Оттук и необходимостта от изграждането на системен характер на прилагане на техниката в ЧЕО.

3. В процеса на изследването разработихме набор от интерактивни софтуерни програмни продукти за трениране на определени граматични и лексикални явления от граматичната и лексикалната прогресия на френския език, като се старяхме те да имат универсален характер, т.е. да не зависят непременно от една определена методическа система. Тези конкретни разработки бяха прилагани системно в групи по френски език към НБУ и променяни според мненията и забележките на изследваните лица (изследване в действие). Без да имаме претенции за изчерпателност, тези продукти са групирани в сайт, разработен на един предварителен етап вследствие нашето обучение към програмата на Френския институт и Министерството на образованието за "Компютри и мултимедия в обучението по френски език" (2001-2002). Структурата е отворена може да бъде попълвана с нови разработки на дигитални учебни материали.

4. В частта за практическа разработка предлагаме и някои теоретично-практически разработки за разширяване на използването на компютъра не само като настойник (tutor), а и като инструмент. Разглеждаме и предлагаме методи на прилагане на готов софтуер като автентичен документ, използването на конкордиращи програми и четене на хипертекст за разнообразяване на самостоятелната работа в условията на автономия на обучавания. В резултат на тези постановки, изготвихме и предлагаме модул за обучение, базиран на конкретна учебна единица с интегриране на максимален брой опции за избор на стратегия (когнитивна или метакогнитивна) при усвояването на чуждия език. Приносният момент е в демонстриране на възможностите, които мотивиран първи медиатор може да предостави на обучавания, за да може последният да предвиди своята стратегия на учене. Моделът може да послужи и за база при съставянето на бъдещи учебници или курсове по езика, при което авторите да предвидят и въвеждане на втори медиатор в ученето на езика. На практика доказахме, че при наличие на желание и определени познания, мотивираният преподавател може да разнообрази и преструктурира дейността си, като от първостепенен агент, източник на познание, се превърне в настойник и партньор чрез прехвърляне на част от медиацията върху ИКТ.

Изследването и неговите резултати бяха обработени чрез статистически методи на вариационен и корелационен анализ, а резултатите очертаха тенденциите и нагласите на обучаваните в прилагането на дигитални учебни продукти (софтуер) в обучението по езика. Гарантираме достоверността на получените резултати, като ги включваме като приложение към настоящия труд.

## ИЗБРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. АНДОНЯН М., ТРИФОНОВА Б., ШИПЧАНОВ М. Персоналните компютри в интензивното чуждоезиково обучение на възрастни, в Сборник с материали от конференцията ПЕРСКОМП'87, НДК, 1987.
2. БЕСПАЛКО В.П. Основи на теорията на педагогическите системи, София, Народна просвета, 1982.
3. БОЖАНКОВА Р., Хипертекст. Практики на писане, практики на четене, E-journal Littera et Lingua, Autumn 2009 - Статии (Есен 2009)
4. ВЕСЕЛИНОВ, Д., Европейските измерения на съвременното чуждоезиково обучение, Образование, бр. 6, 2006, с. 12-34.
5. ВЕСЕЛИНОВ, Д., Чуждоезиковото обучение – нови изследователски ракурси, сп. Чуждоезиково обучение, книжка 1, година XXXIX, 2012, стр. 7-9.
6. ГЕРГАНОВ Е. Персоналният компютър и чуждоезиковото обучение, сп. "Чуждоезиково обучение", 2, 1985.
7. ИЛИЕВА А. Методика на чуждоезиковото обучение, София, Наука и Изкуство, 1987.
8. КУЧИНОВ Й., ГАНЧЕВ Ив. Обучението с компютри - проблеми, тенденции и перспективи, сп. "Обучението по математика", 4, 1987.
9. МАНЧЕВ Й. Персоналният компютър в обучението по чужд език, СУ "Кл. Охридски", 1986.
10. МАНЧЕВ Й., МИЛКОВ Д., ШОПОВ Т., ЛАМБРИНОВА М. Обучение по чужд език с помощта на персонален компютър, сп. "Чуждоезиково обучение", 2, 1985.
11. ПАТЕВ П. Методика на френския език, София, Наука и изкуство, 1983.
12. ШОПОВ Т., Съвременните езици: подходи, планове, процедури, Ботевград: МВБУ, 2009 г.
13. ABADIE J.-L. Lecture et informatique, Le Français aujourd'hui, No 77, 3.1987.
14. ABRY D., SCHOL M. Informatique et Français Langue Etrangère, Le Français dans le Monde, 186, 1983.
15. Audio-visuel en situation pédagogique. Pratique et formation (L~), Les Dossiers de Sèvres, C.I.E.P., 1987.
16. BESTOUGEFF H., FARGETTE J.P. Enseignement et ordinateur, CEDIC/ Fernand NATHAN, Paris, 1987.
17. BLAVIN P. Utilisations pédagogiques de traitements de texte en langue, E.P.I. Bulletin 45, 3.1987.
18. BRĂESCU Virginia-Smărandița , Médiation et pédagogie, Article paru dans le volume Théorie et pratique en français, éditions de la Fondation "Ecoule

sufletului”, Ramnicu Valcea, 2007, pages 45 – 49.

19. CARDINET Annie, *Ecole et médiations*, Editions Erès, 2000.
20. COLLINOT R. *Traitement de texte et enseignement de Français*, E.P.I. Bulletin No 45, 3.1987.
21. COOK J.V. *Bridging the Gap Between Computers and Language Teaching*, Computers in ELT, Pergamon Press, 1985.
22. DAVIES G. *Computers, Language and Language Learning*, Information Guide 22, Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1982.
23. DEMAISIÈRE Fr. *Enseignement Assisté par Ordinateur*, OPHRYS, Universités Paris VI-Paris VII, 1986.
24. EHRLICH Marie-France, TARDIEU H. *Lire, comprendre, mémoriser des textes sur écran vidéo*, Communications et Langues, Paris No 65, 1985.
25. GARRIGUES M. *Concordances automatiques pour exercices authentiques*, Le Français dans le Monde 274, 1995.
26. GARRIGUES M. *Didacticiels de langues: quelle analyse de réponse?*, Le Français dans le Monde, No 209, 1987.
27. GIANNULA Efthalia. *L'enfant et l'ordinateur: pratiques familiales et attentes scolaires*. Mémoire de diplôme DEA, Paris, juin 2000.
28. GLEDHILL V.X. *Computer Assisted Instruction: Some Issues*, SEARCH, The Journal of Science in Australia and New Zealand, v. 16, IV-V. 1985.
29. GUIMELLI Chr., ROUQUETTE M.L. *Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles*, Clé International, Paris, 1979.
30. HIGGINS J. *Integrating (Computer) With (Foreign Language) Classwork: a Fable*, System, vol. 14, No 2, 1986.
31. HOLMES G., KIDD M. *Second Language Learning and Computers*, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, vol. 38, No 3, 1982.
32. HOUSAYE Jean. *Le triangle pédagogique. (Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I)*. Peter Lang Publishing, Berne 2000.
33. JANITZA J. *Enseignement assisté par ordinateur*, E.P.I., Bulletin No 47, 9.1987.
34. JONES Chr. *It's Not So Much the Program, More What You Do With It: the Importance of Methodology in CALL*, System, vol. 14, No 2, 1985.
35. JONES G. *Computer Simulation in Language Teaching - the KINGDOM Experiment*, System, vol. 14, 2, 1986.
36. KENNING M.J., KENNING M.M. *Introduction to Computer Assisted Language Teaching*, Oxford University Press, 1983, 1984.
37. *Language learning for European citizenship / Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Report on Workshop 7B / Rapport de l'Atelier 7B. Gilleleje, Denmark/Danemark, 9-15 April/avril 1994.
38. McPHEE A. *Microelectronics and the Teaching of English*, Teaching English,

- vol. 18, No 2, Spring 1985.
39. ORDONNEAU Claudine Philippe TURPIN Alain COURONNEAUD, L'outil informatique au service des apprentissages. Enjeux, objectifs et pratiques de classe, Intervention au Colloque "Mieux enseigner à l'école maternelle". Vandée, 5 octobre 2005
  40. OTMAN G. Concevoir un didacticiel de langue étrangère, Le Français dans le Monde, 201, V-VI.1986.
  41. PAPERT Seymour. Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage, Paris, Flammarion, 1981.
  42. PELFRENE A., DE MARGERIE C. Informatique, pédagogie: prudence, Etudes de Linguistique Appliquée, No 60, 1985.
  43. RAYNAL Françoise, Alain RIEUNIER, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive, ESF éditeur, 2009, 510 p.
  44. REBOUL Olivier, La philosophie de l'éducation - 9e éd. - Paris : PUF, 2001 - coll. Que sais-je ? n°2441.
  45. RÉZEAU Joseph. Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de doctorat de l'Université Bordeaux 2, 2001. За консултиране: <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/these.htm>
  46. STEINERT Irène. La médiation, une directive pédagogique d'enseigner d'une façon interactive. In Paysages Educatifs, 20 octobre 2008.
  47. VARGAS J. Instructional Design Flaws in Computer-Assisted Instruction, Phi Delta KAPPAN, June 1986.
  48. WULLEN Marie-Jean. Intégration de l'hypertexte dans l'enseignement-apprentissage du FLE. La Revue de l'E.P.I. No 78, 1995.

### **Интернет източници**

1. BRUDERMANN Cédric, Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action, Alsic [En ligne], Vol. 13 | 2010, mis en ligne le 03 mai 2010, Consulté le 22 avril 2012. URL : <http://alsic.revues.org/1348>
2. DEMAIZIÈRE Fr. - Ressources et guidage - Définition d'une co-construction, Dans AFM, 2 janvier 2005, [http://didatic.net/article.php3?id\\_article=11](http://didatic.net/article.php3?id_article=11)
3. DEMAIZIÈRE Fr., « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », Alsic [Online], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic\_v10\_01-rec1, Online since 30 March 2007, connection on 22 August 2012. URL : <http://alsic.revues.org/220> ; DOI : 10.4000/alsic.220

4. MANGENOT F. (2002) Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre décrit universitaire ?, in Enjeux 54, p. 166-182. Namur, CEDOCEF, [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/publicat.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm)
5. NISSEN Elke, « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », Alsic [Online], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic\_v10\_13-rec8, Online since 15 November 2007, connection on 22 August 2012. URL : <http://alsic.revues.org/617> ; DOI : 10.4000/alsic.617
6. RÉZEAU Joseph. Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de doctorat de l'Université Bordeaux 2, 2001. URL: <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/these.htm>
7. TELENTI-ASENSIO Maria Luisa, Analyse techno-semio-pragmatique, 2009, [http://www.memoireonline.com/12/08/1667/m\\_Analyse-techno-semio-pragmatique0.html](http://www.memoireonline.com/12/08/1667/m_Analyse-techno-semio-pragmatique0.html)
8. КРЕМЕНСКА А., Изследване на мотивацията на студентите при смесено (blended) обучение по специализиран английски език, Списание на Софийския Университет за електронно обучение, 2010/1, ISSN 1314-0 P. 086, <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/page.php?3>
9. ПЕЙЧЕВА-ФОРСАЙТ Р, Базиран на комуналния конструктивизъм дизайн на университетски курс от смесен тип (blended) – методологически, теоретични и приложни аспекти, Lettera et Lingua, ISSN 1312-6172 Пролет 2009
10. ШОПОВ Т., Анализът на междоезиковото разбиране и учебният метод “Еуроком”, Електронно списание LiterNet, 05.11.2009, № 11 (120), <http://litenet.bg/publish25/t-shopov/analizyt.htm>

### **Публикации на Милен Шипчанов по темата**

1. ШИПЧАНОВ М. Компютърни програми в чуждоезиковото обучение. - Сп. “Чуждоезиково обучение” No 6, 1988 г.
2. ШИПЧАНОВ М. Текстобработващи програми в чуждоезиковото обучение. Сп. “Чуждоезиково обучение”, No 3, 1991.
3. ШИПЧАНОВ М. Компютърни лингводидактически игри. Сп. “Чуждоезиково обучение”, No 5, 1992.
4. SHIPTCHANOV M. Evaluation sur ordinateur. In “Fréquences francophones” No 2, 1994.
5. ШИПЧАНОВ М. Съветът на Европа и новите технологии в чуждоезиковото обучение. Сп. “Чуждоезиково обучение”, No 2-3, 1994.

6. ШИПЧАНОВ М. Мултимедия в чуждоезиковото обучение. В сборник "Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение", ИЧС/НБУ/сп. "ЧЕО", София, януари-юли 1996.
7. ШИПЧАНОВ М., ГЕОРГИЕВА доц.д-р М. Компютърен анализ на текстове. В сборник "Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение", ИЧС/НБУ/сп. "ЧЕО", София, януари-юли 1996.
8. ШИПЧАНОВ М. Компютърни програми за обработка на текстови корпуси. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 2, февруари 1996.
9. ШИПЧАНОВ М. Четенето и новите технологии в чуждоезиковото обучение. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 1, февруари 1998.
10. ШИПЧАНОВ М. Модерни технологии в чуждоезиковото обучение. В сборник "Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение", НБУ, Департамент по съвременна и приложна лингвистика. издателство "Летера", София, 1999 г.
11. ШИПЧАНОВ М. Internet и обучението по френски език. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 6, 1999.
12. SHIPTCHANOV M. Analyse du site "La cinquième" , Analyse du site "Funambule" et Analyse pédagogique du site "<http://www.ambafrance.bg>". - Fréquences Francophones, No 1, 2000.
13. ШИПЧАНОВ М. Компютърът в чуждоезиковото обучение (анализ на анкета). В Сборник на Департамент "Приложна лингвистика", НБУ София 2005.
14. ШИПЧАНОВ М. Компютърни системи в превода. В Сборник "Езиков свят", Том 2, ЮЗУ "Неофит Рилски", Филологически факултет, Благоевград 2006 г.
15. ШИПЧАНОВ М., Педагогическа медиация с персонален компютър в ранното ЧЕО, сп. „Чуждоезиково обучение”, 6, 2010.